



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN
"STUDI UMANISTICI E SOCIALI"

CICLO XXVI

COORDINATORE Prof. GIOVANNI GENOVESI

*L'educazione come infinito processo di formazione:
un'indagine su controversie e affinità fra i due termini*

Settore Scientifico Disciplinare MPED/01

Dottorando

Dott. Ingegneri Anna

Tutore

Prof. Genovesi Giovanni

Anni 2011/2013

L'EDUCAZIONE COME INFINITO PROCESSO DI FORMAZIONE: UN'INDAGINE SU CONTROVERSIE E AFFINITA' FRA I DUE TERMINI

Premessa	pag. 1
I. Alla ricerca di una chiarezza etimologica	pag. 3
1. Considerazioni preliminari	pag. 3
2. La svolta degli anni Settanta	pag. 4
3. Gli anni Ottanta	pag. 7
4. Gli anni Novanta	pag. 11
5. Le definizioni contemporanee	pag. 16
II. Educazione e formazione: una questione di punti di vista	pag. 23
1. Considerazioni preliminari	pag. 23
2. Educazione senza formazione: un'ipotesi plausibile?	pag. 25
3. Formazione senza educazione: un'ipotesi plausibile?	pag. 28
4. Educazione come oggetto di scienza	pag. 32
III. Educazione e formazione nelle riforme del sistema scolastico dagli anni Settanta al Duemila	
1. Considerazioni preliminari	pag. 34
2. I Decreti delegati	pag. 37
3. I Programmi Brocca	pag. 41
4. La Riforma Berlinguer	pag. 45
5. Alcune considerazioni	pag. 49
6. La Riforma Moratti	pag. 55
7. Alcune considerazioni	pag. 65
8. Il sistema dei licei	pag. 69
IV. Il predominio della formazione: dal "cacciavite" di Fioroni alla Riforma Gelmini	
1. Considerazioni preliminari	pag. 73
2. L'enfasi sulla formazione professionale	pag. 76
3. La cosiddetta "invasione del generalismo"	pag. 83

4. La Riforma Gelmini pag. 89

V. Concludendo: esiste l'educazione nel sistema scolastico italiano?
pag. 93

Bibliografia pag. 97

Premessa

Il seguente lavoro di ricerca parte da due concetti base nell'ambito della Scienza dell'educazione: l'educazione, che ne costituisce l'oggetto e l'ideale da perseguire, e la formazione, termine forse più ambiguo e spesso dal significato poco chiaro.

I due concetti presi in considerazione, in effetti, soffrono molto spesso di una confusione terminologica molto pericolosa, non solo a livello etimologico, ma, più che altro, a livello concettuale.

All'interno del sistema scolastico italiano, infatti, la prevalenza dell'uno rispetto all'altro può portare a risultati diversi e al perseguimento di obiettivi che si distaccano da quelli della Scienza dell'educazione.

L'analisi parte da una ricerca etimologica nei dizionari, a partire dagli anni Settanta fino ad oggi, sia per quanto concerne i dizionari della lingua italiana, sia i dizionari specifici. Questa prima parte mira a fare chiarezza nel significato dei due termini e nella comprensione e diffusione che questi ultimi hanno nell'opinione comune e degli "addetti ai lavori".

Come si potrà vedere, non sempre educazione e formazione vengono descritte e analizzate come voci separate: spesso vengono utilizzate come sinonimi e, quando non lo sono, la loro definizione rispecchia caratteristiche che le differenziano solo in maniera parziale.

Si cercherà, in seguito, di analizzare le posizioni e i punti di vista di coloro che, operando nell'ambito della Scienza dell'educazione, si sono occupati della teorizzazione dei due concetti, per verificarne i diversi contenuti e le definizioni teoriche, nella prevalenza dell'uno rispetto all'altro, nella differenziazione, oppure nell'assimilazione.

In seguito, così come la Scienza dell'educazione trova nell'ideale educativo un paradigma da perseguire attraverso dei modelli pedagogici, si passerà dal piano della teorizzazione a quello della messa in opera, passando in rassegna le riforme del sistema scolastico italiano dai Decreti delegati degli anni Settanta fino alla Riforma Gelmini.

L'attenzione sarà focalizzata, essenzialmente, nell'ambito della scuola secondaria. È proprio in quest'ambito, in effetti, che la mancanza di una corretta teorizzazione dei concetti di educazione e formazione fa percepire i suoi effetti.

La doppia canalizzazione della scuola secondaria, in particolare, si pone come esemplificativa degli obiettivi delle riforme e delle modalità con cui questi vengono portati avanti all'interno del problematico rapporto che da sempre intercorre tra Pedagogia e Politica.

Si tenterà di dimostrare, infine, che la prevalenza del concetto di formazione nella scuola, nonché l'assoluta mancanza del *principium educationis* nella stessa, porta, da una parte, a non raggiungere mai una scuola di terzo livello, ovvero una scuola dell'ideale educativo, fondata sul concetto di *educazione* e di *scuola* e, dall'altra, ad una pericolosa omologazione ai desiderata della classe politica di turno.

Il concetto di formazione che si può estrapolare da queste riforme è ben lontano dall'educazione intesa come oggetto di scienza: l'educazione fornisce gli strumenti per poter essere liberi, per poter pensare con la propria testa, per poter interpretare il mondo; la formazione a servizio della politica genera invece asservimento, chiusura, tacito adattamento, conformismo e conformazione sociale.

L'educazione trova la propria ragione d'essere all'interno di sé, la formazione trova invece le proprie finalità all'esterno. Proprio per questo motivo essa diviene facilmente malleabile e manovrabile, quando invece dovrebbe rendere gli individui degli eterni adolescenti dal punto di vista educativo, nonché cittadini del mondo, e non soltanto cittadini e sudditi della società a cui appartengono.

Educazione e formazione non coincidono, e non ci si può illudere che la seconda possa bastare: essa fornisce i modi e gli strumenti, ma senza la possibilità di poterli interpretare liberamente. L'uomo, per essere tale, necessita dell'educazione per poter perseguire la propria umanità ai massimi livelli.

Un sistema scolastico senza educazione, o che offre solo dei surrogati di educazione, non può essere riformato in maniera adeguata; in questo modo, infatti, il massimo risultato che può essere ottenuto è quello di "abbellire" la facciata di una scuola che andrebbe invece rifondata senza l'assillo delle contingenze, senza schiavi e senza padroni, guidata dall'ideale educativo. Una scuola che, prima di formare, educi.

*Siamo alla ricerca dei beni che ci proteggono e ci danno agio.
Ma sembra che ci stiamo dimenticando dell'anima,
di cosa significa per il pensiero uscire dall'anima
e unire la persona al mondo in una maniera ricca, sottile e complessa;
ci stiamo dimenticando cosa significa considerare un'altra persona come un'anima,
anziché come mero strumento utile, oppure dannoso,
per il mero conseguimento dei propri progetti;
di cosa significa rivolgersi, in quanto possessori di un'anima,
a qualcun altro che si percepisce come altrettanto profondo e complesso.*
(M.Nussbaum)

Cap. 1

Alla ricerca di una chiarezza etimologica

1. Considerazioni preliminari

Il seguente lavoro parte da una ricerca etimologica sui dizionari della lingua italiana e sui dizionari specialistici, a partire dagli anni Settanta, per evidenziare, ove intercorrano, le differenze e le peculiarità dei due termini educazione e formazione.

Come si potrà sottolineare, molto spesso vi è un'identificazione degli stessi, utilizzati come sinonimi, oppure, nelle accezioni di plasmare, addestrare, conformare alla società di appartenenza. L'identificazione dei due termini avviene in quasi tutti i dizionari della lingua italiana, nei quali le definizioni mancano spesso di chiarezza e di "spessore" e vengono liquidate brevemente assimilando educazione e formazione al "conformare", al "modellare", al "costringere" l'individuo entro un ruolo sociale dato e ben definito.

Educazione, nella maggior parte dei dizionari specialistici, diviene sinonimo di maturazione e autonomia, di trasmissione di valori, di scoperta e chiarificazione di sé. Un processo di crescita e di promozione delle capacità personali che però è pur sempre mirato alla conformazione del singolo al gruppo sociale. Difficilmente si fa riferimento all'educazione come vero e proprio oggetto di scienza, concetto utopico e mai raggiungibile, tensione continua dalle finalità intrinseche che dura per tutta la vita.

Formazione, del resto, oltre ad essere assimilata al concetto di formazione professionale, si descrive come sinonimo di apprendimento, istruzione, addestramento, un plasmare in funzione di obiettivi sociali o lavorativi che poco hanno a che fare con la realizzazione di sé. Si denota, insomma, una certa ambiguità non solo nella dovuta chiarificazione dei due termini, che sono tutt'altro che sinonimi, ma anche nella definizione stessa di cosa sia l'educazione e di cosa sia la formazione.

2. La svolta degli anni Settanta

Fino agli anni Sessanta, si può dire che la voce formazione è presente nei dizionari quale sinonimo di educazione e la prima distinzione esistente fra i due termini si registra nella traduzione in italiano di un'opera tedesca dei primi anni Cinquanta: il *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*¹ del 1958.

Formazione, in questo contesto, si presenta come forma di idealità interiore di stampo kantiano e fichtiano. Formazione è intesa come forma interiore e spirituale dell'uomo risultante da un'azione plasmatrice, atta però a creare quella che viene definita "l'anima bella"², senza conformarsi agli scopi della quotidianità. Il contesto sociale inizia ad influenzare il concetto di formazione nel giro di un decennio, portando in evidenza una formazione come *humanitas*, ponte fra realtà interiore dell'individuo e realtà esteriore, piano concreto e piano fenomenico.

Come sottolinea Chiara Biasin nel 1974 il dizionario di Pedagogia³ pone una visione di formazione per la prima volta declinata mediante una qualificazione o una specificazione di destinatari. Il 1974, non a caso, è oltretutto l'anno in cui i Decreti Delegati modificano il funzionamento della scuola e il contesto sociale inizia a costituire un mercato del lavoro.

Proprio dagli anni Settanta, in effetti, vi è uno spostamento del concetto di formazione dall'ambito filosofico-culturale a quello lavorativo-economico⁴, anche se la confusione fra i due termini educazione e formazione è ancora evidente.

Si legge, ad esempio, nel Grande dizionario della lingua italiana di S. Battaglia che l'educazione viene vista come processo di svolgimento di tutte le attività spirituali, in cui l'uomo "sviluppa e affina la personalità, il carattere, le capacità nelle diverse età e condi-

¹ Pontificio Ateneo Salesiano, *Dizionario enciclopedico di Pedagogia*, Torino, SAIE, 1958

² L. Galliani, (a cura di), *Educazione versus formazione, Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 2003, pag. 114

³ R. Tisato, *Pedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1974, pag. 23

⁴ L. Galliani, *cit.*, pag. 117

zioni individuali e sociali, trasformandosi incessantemente”; nell’età giovanile avverrebbe specialmente attraverso la famiglia e la scuola, mentre sull’adulto agirebbero piuttosto le istituzioni religiose, politiche e culturali. In senso negativo, essa è concepita come compressione e coartazione della libertà e spontaneità individuale, per cui l’individuo si uniforma al tipo imposto dal gruppo sociale, opera che tende a sviluppare nell’uomo determinate facoltà e attitudini, a prepararlo a determinati compiti; addestramento tecnico, professionale.

Per formazione, invece, si intende “il formare, il formarsi, il modo con cui una cosa è formata o si forma, genesi o sviluppo, ma anche accumulazione, creazione, origine, risultato di un processo creativo, nonché conformazione”⁵.

Per quanto riguarda invece un dizionario specifico, possiamo menzionare il *Lessico delle Scienze dell’educazione*, secondo il quale nella definizione di educazione si contrappongono, nella storia della coscienza educativa, due tendenze principali.

Per l’una orientata in senso socio-centrico, scopo del processo educativo è conformare il singolo alle strutture ideologiche ed ai modelli propri di un determinato gruppo sociale, in modo che egli possa rendersi garante della conservazione del gruppo sociale medesimo. Per l’altra, orientata in senso più o meno decisamente individualista, scopo dell’educazione è difendere il singolo dalla minaccia di assorbimento nel gruppo, stimolando e potenziando in lui le energie rivolte all’indipendenza e al dissenso.

Nella realtà storica dell’esperienza educativa risulta frequente la ricerca di posizioni di compromesso tra le due indicate, che cerca la propria giustificazione in prospettive ideali di conciliazione o di superamento (es. prospettive di tipo umanistico e di tipo religioso).

L’educazione d’ispirazione umanistica mira a superare i limiti dell’educazione socio-centrica e di quella individualistica, considerando individui e gruppi quali strumenti per la creazione di opere che trascendono ogni interesse particolaristico degli uni e degli altri, in funzione dell’ideale di civiltà. L’educazione orientata religiosamente si propone di superare non soltanto la limitazione delle istanze individualiste e societarie, ma anche quella propria dell’ideale di civiltà, risolvendo la parzialità delle une e dell’altro sul piano di una trascendenza che relativizza, pur senza annullarne il valore, ogni forma dell’esperienza non proiettata nella sua direzione.

Per formazione, invece, si intende l’atto e il risultato del prendere o del dare forma. E’ sinonimo di educazione, al cui posto molte volte si adopera. La differenza sinonimica tutta-

⁵ S. Battaglia, *Grande dizionario della lingua italiana*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, 1972

via è notevole, ricavabile anche dalla diversa derivazione dei due vocaboli. Nel nostro educare è implicita l'idea che l'atto educativo consista in un trarre fuori dall'individuo quel che in esso era già potenzialmente contenuto.

Formazione invece esprime l'idea di plasmare, di creare dando forma, analogamente a quel che avviene nelle arti figurative. In tutta la storia del pensiero pedagogico l'educazione è stata sempre concepita o come formazione di un particolare tipo di uomo o come formazione di qualche cosa che è nell'uomo in generale, proprio dell'uomo, come il carattere, l'intelletto, il gusto, la volontà, il senso morale. Nella pedagogia odierna a formazione si è venuta contrapponendo informazione; dal che è sorto il problema del valore formativo dell'informazione come tale.⁶

Sempre nell'ambito del lessico specifico, non si può non citare il *Lessico pedagogico* di Mauro Laeng, secondo il quale l'educazione è quell'attività intenzionalmente diretta a promuovere lo sviluppo della persona umana e la sua integrazione nella vita della società.

Nella sua prima origine essa è omologa ma non identica all'allevamento inteso come relazione comportamentale che si stabilisce tra l'animale adulto e quello giovane allo scopo di facilitare al secondo l'adattamento all'ambiente e di avviarlo a vita autonoma.

In questa prima forma elementare ha luogo una semplice acquisizione imitativa di modi di comportamento. L'educazione propriamente detta si eleva tuttavia al di sopra di questo stadio, in quanto relazione interpersonale tra soggetti ragionevoli e liberi: essa è pertanto caratterizzata dall'intenzionalità, dalla collaborazione intellettuale e morale, dalla socialità e storicità.

Nel suo processo, analogamente, ma non esclusivamente, l'educazione si avvale di forme di addestramento, in quanto mira a produrre l'assimilazione di certe cognizioni e lo sviluppo di certe abilità, ovvero a stabilire la conformità abituale ad alcune norme di comportamento; ma ancora una volta l'educazione propriamente detta si eleva al di sopra dello stadio del mero addestramento, in quanto si propone non un risultato meccanico e automatico, bensì una sollecitazione di forze interiori espresse con impegno responsabile e capaci di decisioni razionali autonome.

La formazione, invece, si pone come atto del dare forma e suo prodotto. Nel processo educativo si riassumono sotto questo termine i fattori esterni o esogeni, in riscontro al termine sviluppo sotto cui vengono invece riassunti i fattori interni o endogeni.

⁶ L. Volpicelli, G. Calandra, *Lessico delle Scienze dell'educazione*, Milano, Casa editrice Dr. Francesco Valardi Società editrice libraria Spa, 1978

Nell'uso corrente italiano, talvolta si distingue la formazione dall'informazione: questa seconda si limiterebbe a trasmettere nozioni, mentre la prima muoverebbe gli affetti e la volontà e mirerebbe a costruire saldi abiti intellettuali e morali; anche nella lingua tedesca, il termine Bildung vuol dire formazione come cultura spirituale: l'uomo formato è coltivato o colto in senso proprio.

Più spesso vien di fatto usata oggi un'altra distinzione, quella tra educazione e formazione: la prima sarebbe generale, la seconda più specificamente orientata verso la professione. Concorre a far preferire l'espressione *formazione professionale* anche il logorio di termini usati precedentemente, come addestramento o istruzione. Sarebbe tuttavia più corretto concepire la formazione come un compito dell'educazione permanente, distinguendo come sue interne fasi una propedeutica di formazione generale scolastica, ad altre successive di qualificazione, specializzazione e aggiornamento.

Secondo le esigenze oggi avvertite, la formazione professionale dovrebbe essere polivalente e ricorrente: cioè non esaurirsi in una preparazione a senso unico, rapidamente obsoleta, ma aprirsi a più possibilità e ad un costante ciclico rinnovamento⁷.

3. *Gli anni Ottanta*

Negli anni Ottanta, il termine formazione si trova ormai nella quasi totalità dei testi pedagogici di riferimento: il *Dizionario di psico-socio-pedagogia* di Bertolini⁸, ad esempio, ribadisce l'opportunità di parlare di una "formazione culturale", formazione che, oltretutto, assume un rilievo pedagogico autonomo anche rispetto al concetto di educazione.

Flores D'Arcais, nel *Dizionario di Pedagogia*⁹, pone enfasi sull'area della professionalità: si parla dunque di addestramento, ri-qualificazione professionale, apprendistato, ma anche istruzione professionale e formazione tecnico-scientifica: una richiesta di istruzione proveniente per lo più dal mondo extra scolastico e lavorativo che si distingue nettamente dall'educazione e dall'istruzione scolastica.

Chiara Biasin sottolinea come, a partire dagli anni Ottanta, si assista ad un processo di slittamento della formazione verso destinatari e contesti diversi rispetto a quelli del sistema

⁷ M. Laeng, *Lessico pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978

⁸ P. Bertolini, *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Milano, Bruno Mondadori, 1980

⁹ G. Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Milano, Paoline, 1982

scolastico: il baricentro della formazione si sposta da un ambito filosofico-culturale a un ambito lavorativo-economico¹⁰.

Nel *Dizionario di Didattica* di Alberti¹¹, ad esempio, leggiamo che l'educazione è, in senso generale, "azione e risultato dell'intervento degli adulti sui soggetti in età evolutiva, ovvero della società nel suo insieme sui singoli membri.

Attraverso l'educazione il soggetto consegue la sua formazione. In senso specifico, l'educazione si caratterizza per la presenza di una persona (insegnante) e di un'istituzione (scuola) cui spetta il compito specifico di fare in modo che un soggetto (alunno) e/o un gruppo di soggetti (classe) accresca e sviluppi abilità e conoscenze (tratti morali, affettivi e fisici non meno che intellettuali), secondo determinate finalità di ordine ideale, morale e sociale ed attraverso l'attivazione e l'uso di modalità, tecniche e strumenti che le caratteristiche psicofisiche dell'educando e le conoscenze professionali raggiunte consigliano.

Nel dibattito pedagogico italiano, spesso educazione si contrappone polemicamente a istruzione". Per quanto riguarda la formazione, invece, si legge che: "in campo educativo, questo termine assume diverse sfumature di significato, tutte peraltro riconducibili al concetto di assunzione di una "forma" o fisionomia generale, caratterizzata da un insieme armonico di conoscenze e di abilità che orienta la persona nei suoi singoli atti o comportamenti e le garantisce risultati soddisfacenti (successi) in una situazione data. Assimilabile alla competenza la formazione di solito viene contrapposta all'informazione che, essendo assunzione di conoscenze, interesserebbe esclusivamente il lato cognitivo. Ma gli studi più seri ci avvertono che l'informazione ha effetti formativi generali, serve alla salute mentale. Come configurazione generale o modello a cui l'individuo tende e a cui può pervenire mediante l'opera della scuola (e/o della società), la formazione implica problemi e scelte di ordine ideale, sociale, culturale e psicologico. La definizione e la descrizione di obiettivi, caratteri, fattori, strumenti e tecniche del processo formativo, infatti, non possono prescindere dall'individuazione e dall'accettazione (esplicita o implicita) di determinati valori e finalità dell'uomo, dalla volontà di conservare e trasmettere il patrimonio culturale accumulato nei secoli, dal giudizio che si dà sull'ordine sociale esistente e sugli effetti che questo produce sull'individuo, dalle conoscenze intorno ai meccanismi psicologici, dalle teorie pedagogiche, ecc.

¹⁰ L. Galliani, (a cura di), *Educazione versus formazione, Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 2003, p. 117

¹¹ Alberto Alberti, *Dizionario di Didattica*, Roma, Editori riuniti, 1980

Si parla di formazione oltre che in senso assoluto (formazione del bambino; processo di formazione), anche in senso relativo, con riferimento, cioè, a specifici contenuti (formazione scientifica, umanistica, professionale), obiettivi (formazione dello spirito critico), modalità (formazione scolastica), livelli (formazione di base, universitaria). Anche in questi casi rinviano ad istanze più generali. Per esempio, la formazione di base implica un giudizio di adeguatezza sugli strumenti di conoscenza da acquisire e sui procedimenti psicopedagogici e didattici da attivare. Così la formazione dell'insegnante va definita in un contesto di politica scolastica".

In questo dizionario specifico, ad esempio, si assume come linea guida quella secondo la quale l'educazione sia la modalità attraverso la quale conseguire una formazione: l'educazione dà forma attraverso l'istituzione scolastica e attraverso la figura dell'insegnante. Questa forma che si auspica di conseguire è naturalmente quella desiderata dalla società di appartenenza, per cui il fatto di differenziare i due termini in questo caso porta solamente a ribadire che, di fatto, essi hanno lo stesso scopo, con la differenza che il primo sarebbe il mezzo, mentre il secondo costituirebbe il fine.

Anche Flores d'Arcais ribadisce il medesimo concetto nel *Nuovo dizionario di Pedagogia*¹²: secondo l'autore, dal punto di vista pedagogico il concetto di forma ha dato origine a quello di formazione, che è sinonimo di educazione e indica il processo mediante il quale viene realizzata compiutamente una forma, la quale nel caso specifico è quella dell'uomo.

Il concetto di educazione come formazione deriva dagli antichi greci, i quali ritenevano che esistesse un tipo ideale di uomo, di ordine sia fisico che morale, cioè un modello, un esemplare, costituente appunto l'oggetto o il fine dell'educazione.

Con la fine degli anni Ottanta si fa strada una differenziazione dei due termini, seppur circoscritta: sia educazione che formazione, infatti, vedono come obiettivo fondante quello della maturazione dell'essere umano, con i dovuti distinguo. Nel primo caso, infatti, si tratta di una maturazione personale e intrinseca dell'essere umano, nel secondo caso, invece, si tratta di una maturazione estrinseca e legata al contesto di appartenenza: una maturazione come conformazione al proprio ruolo sociale. Mauro Laeng, ad esempio, nell'*Enciclopedia pedagogica*, descrive l'educazione come "azione che favorisce lo sviluppo fisico, intellettuale e morale della persona umana, verso la piena coscienza e il pieno dominio di sé, e verso la rispondenza reciproca alle esigenze della comunicazione e cooperazione sociale,

¹² G. Flores d'Arcais, *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982

nella partecipazione ai valori. Il termine, più che designare un solo contenuto referenziale precisamente delimitato, ne designa parecchi.

L'insieme dei significati evocati dai termini sarebbe pertanto come dicono i logici un insieme dai contorni "sfumati" che abbraccia attributi categoriali diversi: più una famiglia di concetti che un concetto solo.

Le due etimologie alludono a due sensi abbastanza distinti. Il primo collegato al nutrire include tutti gli aspetti aventi attinenza al lato organico, come l'allevamento, la custodia, l'assistenza, le cure neonatali, l'igiene infantile, la medicina sociale dell'infanzia. Il secondo collegato all'assecondamento dello sviluppo ha avuto classica espressione nella "maieutica" e si attua nel favorire la crescita attraverso il gioco, l'esplorazione, la curiosità, l'osservazione, i processi cognitivi della percezione, dell'immaginazione, della concettualizzazione, del ragionamento, lo spirito critico, e un equilibrato sviluppo emozionale, affettivo, relazionale in società.

Ciò che fa la caratteristica educativa di tutti è l'uso orientato alla conquista della maturità della persona, a quella che i tedeschi chiamano *Mündigkeit*. Così, il mero allevamento non sarebbe educazione, se non fosse intimamente e inseparabilmente collegato ad aspetti affettivi e cognitivi, e questi a loro volta non sarebbero educazione se non fossero collegati alla società e cultura del tempo.

Potremmo dire che l'educazione è la sintesi di tutte queste misure, che in quanto ne partecipano si possono chiamare in senso largo educative. Anche se abbraccia in sé molte attività, l'educazione esalta tuttavia un aspetto: quello comunicativo.

Tutte le azioni educative tendono a comunicare: percezioni e pensieri, sentimenti e atteggiamenti. La comunicazione non si esaurisce nel trasferimento di contenuti informativi, ma tende pure a influenzare il comportamento e quindi a tradursi in azioni del soggetto destinatario¹³.

Per quanto riguarda la formazione, invece, si sottolinea come questa sia assimilabile ad un processo attraverso cui le potenzialità soggettive pervengono a maturazione o si apprende quanto è necessario per svolgere un ruolo particolare, a seguito dell'interazione con l'ambiente, la partecipazione al patrimonio sociale di cultura e la mediazione e il sostegno di figure e istituzioni appositamente deputate (famiglia, scuola, chiese, gruppi, associazioni, mass-media, ecc.).

¹³ M. Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, vol. III, Brescia, Editrice La scuola, 1989

“L’impiego del termine in pedagogia si è esteso in concomitanza con strategie d’azione sociale a favore degli adulti o della preparazione dei giovani al lavoro. In precedenza veniva solitamente usato per indicare il risultato di un cammino compiuto per dare una configurazione ordinata alle disposizioni personali, al temperamento soggettivo, al comportamento individuale o collettivo.

In questo caso con formazione si viene a insinuare l’idea di una configurazione da dare allo sviluppo umano, secondo un modello ideale di umanità o secondo delle norme esemplari di comportamento. Con il romanticismo si fa quasi equivalere formazione con cultura dello spirito, secondo un ideale di umanità nobile, di individualità armoniosa, di personalità ricca ed esteticamente elevata.

Da Pestalozzi in poi si accentua anche l’attività messa in atto per conseguire tale meta. Formazione diventa così sinonimo di educazione, istruzione, addestramento, ecc.

Più di recente, come si è accennato, con formazione si è venuto ad indicare l’attività sociale messa in opera per abilitare a svolgere ruoli o funzioni sociali specifici oppure per sostenere uno sviluppo, per quanto è possibile in pienezza, nelle diverse età della vita”¹⁴.

4. *Gli anni Novanta*

Considerando lo sviluppo storico dei due termini fino agli anni Novanta si può osservare come, per quanto riguarda i dizionari generici della lingua italiana, il significato sostanzialmente non cambi e si tenda a perseguire un’identificazione degli stessi; educazione, in linea di massima, viene connotata come “l’azione e l’effetto dell’educare, nei vari sensi: educazione del corpo, della mente, educazione laica, religiosa, educazione sessuale.

Il comportarsi in ogni occasione in modo corretto e garbato. Ammaestramento, formazione, insegnamento, istruzione, allenamento”¹⁵. O ancora: “metodico conferimento o apprendimento di principi intellettuali e morali, validi a determinati fini, in accordo con le esigenze dell’individuo e della società”.¹⁶

Formazione, invece, è “l’atto del formare, nei vari sensi del verbo; il processo del formarsi”¹⁷. Oppure “acquisizione di una determinata consistenza materiale o fisionomia spirituale; maturazione dell’individuo, dovuta allo studio, all’esperienza, all’ambiente”¹⁸.

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ F. Palazzi, G. Folena, *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Loescher editore, 1992

¹⁶ G. Devoto e G. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1995

¹⁷ F. Palazzi, G. Folena, *Dizionario della lingua italiana*, cit.

¹⁸ G. Devoto e G. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, cit.

Anche in dizionari specifici ci si trova di fronte alla medesima sovrapposizione: nel *Dizionario della scuola di Base e di Orientamento* di Enzo Fresolone, ad esempio, si legge che l'educazione è "il processo attraverso il quale un soggetto consegue la sua formazione, apprendendo principi intellettuali e morali, contenuti culturali e norme di comportamento, nonché accrescendo e sviluppando abilità e competenze tali da realizzarsi come uomo e come membro della società cui appartiene. Il processo va svolto in accordo con le esigenze del singolo e con le attese della società.

Nell'epoca attuale il processo educativo viene messo in atto, essenzialmente, durante l'età evolutiva dell'individuo ad opera della famiglia e delle istituzioni educative, poste in un rapporto di collaborazione e corresponsabilità"¹⁹. La formazione viene semplicemente liquidata come sinonimo di educazione.

Il *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione* di Bertolini, invece, definisce in maniera più chiara i due termini, pur non disambiguandoli del tutto: l'educazione, infatti, viene descritta come "il processo di formazione dell'uomo nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali.

In senso più specifico, designa ogni azione intenzionale e perciò consapevole e voluta dell'adulto (e della società) per aiutare il bambino a crescere e svilupparsi armonicamente, in vista di un progressivo arricchimento e potenziamento delle sue dimensioni biologica, psicologica, sociale, spirituale, ecc., al fine di favorire una sua positiva e quindi attiva e critica integrazione nell'ambiente in cui si trova a dover vivere"²⁰.

Si sottolinea come l'educazione non sia qualcosa di inessenziale per l'uomo, di cui quindi egli possa fare a meno, ma sia qualcosa di necessario, addirittura di costitutivo. Potendosi definire l'esperienza educativa come l'insieme degli eventi che, attraverso la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale, consentono o addirittura stimolano lo sviluppo e la crescita, e dunque la trasformazione, sia individuali sia sociali, è evidente infatti che essa "è stata e continua a essere determinante ai fini del costituirsi stesso della storia dell'umanità"²¹.

Per quanto riguarda, invece, la formazione, si può dire che, in linea generale, il termine sia andato assumendo, a partire dall'idealismo tedesco, il significato di acquisizione culturale,

¹⁹ Enzo Fresolone (a cura di), *Dizionario della scuola di Base e di Orientamento*, materna, elementare e media, Napoli, Esselibri Simone, 1997

²⁰ P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli editore S.p.a, 1996

²¹ *Ibidem*

per cui si parla anche oggi di formazione culturale sia in senso generale sia in senso specifico, con riferimento cioè ad alcuni aspetti fondamentali della personalità umana (ad esempio, formazione scientifica, formazione religiosa, ecc.).

In pedagogia, come afferma Bertolini, “il termine che fino a qualche tempo fa veniva usato come sostitutivo dello stesso termine educazione, assume sempre di più il valore di superamento dei due termini educazione e istruzione che troppo spesso sono stati e sono intesi secondo un’assurda contrapposizione ed una accezione largamente dogmatica e unilaterale. In questo senso il termine formazione rinvia sia alla dimensione esistenziale dell’educazione sia alla sua dimensione tecnica e quindi consapevole e voluta. Cionondimeno, accade nuovamente che questo stesso termine oscilli tra una interpretazione di ordine generale (vicina dunque a quella di educazione) ed una di ordine più specifico se non apertamente tecnicistico (vicina dunque a quella di istruzione) come nel caso del concetto di formazione professionale o addirittura aziendale.

Di solito si ricorre al termine per significare la presenza attiva nel processo educativo di professionisti che non sono identificabili né con il vecchio educatore né con l’insegnante. Il termine è spesso usato anche per definire l’esito positivo raggiunto dal processo educativo anche non intenzionale”²².

Il *Dizionario di Scienze dell’educazione* di Prellezo esprime invece la sostanziale identificazione dei due termini asserendo che l’educazione è la “promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età, nell’intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata.

L’educazione può essere intesa in più sensi, accentuando questo o quello dei molteplici aspetti secondo cui può essere considerata. Nell’uso quotidiano, quando si parla di educazione, s’intende anzitutto una particolare attività umana, connessa a determinate figure e a ruoli particolari, come genitori, maestri, insegnanti, sacerdoti, istitutori, educatori, all’interno di un rapporto interpersonale particolare, e rivolta a nutrire, curare, formare individui della generazione in crescita.

Sempre più insistentemente nell’epoca moderna e contemporanea l’educazione viene vista come attività e compito di chi appartiene alla generazione in crescita, e pertanto si è portati a identificarla con il processo di crescita personale, accentuandone l’aspetto attivo.

²² *Ibidem*

In certi casi la si vede come un processo, cioè una sequenza organizzata di attività finalizzate alla strutturazione e al consolidamento della personalità e della sua vita relazionale. Nel linguaggio dell'opinione corrente quando si parla di educazione si fa riferimento ad un sistema o insieme di strutture, istituzioni, persone, procedure sociali, in cui si realizzano tutti o in parte i significati enunciati precedentemente”²³.

Sulla stessa lunghezza d'onda si situa la formazione: “nel linguaggio comune e nella letteratura pedagogica il termine è sinonimo di educazione, apprendimento, istruzione, addestramento, e in un certo senso li coinvolge tutti.

Un primo significato viene dal concepire il formare nel senso di dar forma, di configurare, di plasmare, di foggare e forgiare, come fa lo scultore con il marmo o il vasaio con la creta.

Questo significato rimane anche per l'opera educativa, intesa come plasmazione umana. Formazione sta per l'attività che la generazione adulta mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente, ma insieme plastica, flessibile, aperta a miglioramenti e perfezionamenti, e che pertanto viene modellata mediante la interiorizzazione di un quadro di valori e di norme precostituite, a cui occorre essere socialmente uniformati o conformati o omologati o assimilati o comunque integrati; attraverso l'esercizio e la pratica di modelli di comportamento socialmente approvabili; fino al conseguimento di abitudini di vita, di pensiero e d'azione umanamente degni e socialmente efficaci.

In particolare il termine veniva e viene usato in relazione alla strutturazione e al rafforzamento delle disposizioni temperamentali personali.

La coscienza pedagogica contemporanea tende a distanziarsi da questa concezione in quanto sembra trattare la personalità del fanciullo come fosse una materia inanimata o un oggetto di produzione degli adulti, e quindi sostanzialmente passiva rispetto all'attività formativa degli educatori.

In questa linea si spiegano il sospetto e la critica di coloro che vedono nell'educazione e nella formazione la riproduzione degli assetti sociali e culturali dominanti; e dal punto di vista psicologico l'impostazione e la riproduzione ai giovani da parte del mondo adulto degli antichi divieti e degli antichi pesi ad esso già accollati.

²³ José Manuel Pellezo (coord.) Carlo Nanni, Guglielmo Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'educazione Università pontificia salesiana, Elle Di Ci-Editrice 1997.

A fronte di ciò nel corso della storia dell'educazione si sono avuti ricorrenti forme di contestazione in nome ed in difesa di una libera e spontanea espansione vitale”²⁴.

Apprendere, plasmare, rendere conforme alla società, creare un *habitus* mentale e un *va-demecum* di comportamenti attraverso la collaborazione delle istituzioni preposte: queste sono, in linea di massima, le definizioni che vengono date di educazione e formazione.

Anche nei casi in cui i due termini si trovino ad essere differenziati, la sostanza, molto spesso, non cambia: nel Dizionario di Didattica di Vertecchi, ad esempio, si afferma che “il concetto di educazione, già nella sua duplice etimologia – dai termini latini *educere*, trarre fuori, ed *educare*, allevare, nutrire, crescere – si rivela semanticamente ricco di molteplici significati.

Significati che si sono altresì enormemente dilatati attraverso le varie ottiche con le quali si è guardato nel corso della storia alle problematiche che vi appaiono connesse. In linea di massima nel concetto di educazione è generalmente implicito un uso degli strumenti culturali teleologicamente finalizzato alla trasmissione di determinati valori: etici, religiosi, sociali, ecc.

In un significato più generico, con questo termine si intende designare un vasto campo di ricerca articolato secondo tre dimensioni intimamente correlate fra loro: a) formulazione degli obiettivi; b) offerta delle possibilità di apprendimento; c) verifica, controllo e interpretazione dei risultati dell'apprendimento, riassumibili nel concetto di valutazione”²⁵.

La formazione, invece, costituirebbe il processo attraverso il quale le potenzialità del soggetto pervengono a maturazione: “più in particolare, processo, promosso da istituzioni particolari, al termine del quale il soggetto guidato e sostenuto da figure e organizzazioni specializzate acquisisce le conoscenze, le abilità e i modi di essere necessari per svolgere un determinato ruolo.

Il termine è utilizzato per identificare i processi di insegnamento/apprendimento progettati e realizzati all'esterno del sistema scolastico formale. È stato usato anche per distinguere, all'interno del settore extrascolastico, le azioni finalizzate all'addestramento (rendere destro), destinate a coloro che dovevano acquisire capacità gestionali e motivazioni ideologiche (formazione per i quadri e per i dirigenti)”²⁶.

5. Le definizioni contemporanee

²⁴ *Ibidem*

²⁵ B. Vertecchi (a cura di), *La didattica: parole e idee, dizionario di didattica*, Paravia, Scriptorium, 1999

²⁶ *Ibidem*

Una definizione più articolata di educazione si trova nel *Lessico per la scuola* di G. Genovesi, del 2001, nel quale leggiamo che “il termine educazione deriva dal latino *educationis*, che, a sua volta, deriva da educare, allevare, nutrire sia fisicamente sia moralmente e quindi con chiare affinità con il verbo *edocere*, e anche da *educere*, ossia *ex ducere*, trarre fuori dall’uomo sia i difetti per liberarsene, sia le potenzialità positive per sfruttarle ai fini del suo miglioramento. Questa sommaria ricognizione etimologica induce a pensare che ci sono almeno due modalità di concepire l’educazione. Una a livello di attualità, ossia di constatazione di quanto viene empiricamente fatto da un individuo nei confronti di un altro per portarlo ad assumere comportamenti, abitudini che dal primo vengono considerate desiderabili. Laddove poi l’individuo che agisce sull’altro è demandato a farlo da un gruppo, da una comunità che gli riconosce l’investimento per quei valori che egli stesso ritiene desiderabile inculcare, si ha addirittura un’istituzionalizzazione di quel fare che è, di fatto, ritenuto e chiamato educativo. Ma così siamo ancora al livello della constatazione fenomenica, della presa d’atto di un operare in cui si è empiricamente constatato la capacità di raggiungere certi risultati e non altri. In questo caso non si può parlare d’atteggiamento scientifico, ma solo d’attenzione razionale a ciò che avviene.

Il livello scientifico scatta allorché si passa al secondo livello, nel quale quel determinato fatto che è chiamato educazione viene ad essere studiato nei suoi meccanismi veri e verosimili, nelle sue finalità raggiunte e raggiungibili, nelle potenzialità di perfezionarsi nelle procedure non solo attraverso la strada della prova e dell’errore, ma attraverso la costruzione di modelli teorici, ossia di sistematiche strategie concettuali che immaginano quanto sarebbe desiderabile che avvenisse a prescindere, almeno metodologicamente, da quanto è accaduto. A questo secondo livello, l’evento educativo è sempre qualcosa di nuovo e di diverso rispetto ai fatti, agli eventi presi in sé e per sé, giacché esso è il risultato di una teorizzazione specifica, è il costrutto teorico di un’attività scientifica.

È la scienza che crea il suo oggetto, l’educazione: un costrutto teorico di cui è possibile studiare i meccanismi, i modi di applicazione, le finalità, che non si identificano più con ciò che si raggiunge ma con ciò che si persegue. L’educazione diviene un ideale, uno e indivisibile, una meta che l’uomo persegue avendo la chiara consapevolezza che non potrà mai raggiungerla. Pertanto, l’educazione, ben lungi dal darsi come un dato di fatto è un costrutto teorico, cioè un modello del processo di formazione di un essere umano verso la

massima attuazione possibile delle sue potenzialità messo a punto dalla pedagogia, cui compete di costruire l'oggetto "educazione" e i meccanismi che lo individuano.

I meccanismi fondamentali di tale modello sono il rapporto tra due o più persone (pluralità), caratterizzato dalla dinamicità, dalla processualità e dalla intenzionalità di cambiamento in meglio di tutti i soggetti che entrano a far parte del rapporto stesso (finalizzazione).

Da questi meccanismi di base si può enucleare la seguente definizione funzionale di educazione: l'educazione è un processo razionale, e quindi intenzionale, che si attua, in un ben determinato contesto fisico-sociale, nel rapporto tra due o più esseri umani attraverso atti ed interventi comunicativo-espressivi tesi alla loro trasformazione migliorativa e quindi al costante affinamento della loro razionalità. Tali interventi, necessari perché l'uomo diventi tale, sono sempre guidati da una duplice finalità. La prima consiste nel trasmettere il patrimonio culturale di una società e i mezzi tecnici e le strategie mentali per cercare di trasformarlo tramite una sua rielaborazione individuale. La seconda consiste nel puntare costantemente a mettere gli individui che costituiscono il rapporto stesso nella condizione di ricercare razionalmente ciò che vale la pena che sia vissuto sia a livello individuale sia a livello comunitario senza soluzione di continuità.

L'educazione, quindi, qualificandosi come costante tensione razionale all'affinamento dell'intelligenza come la qualità dell'essere umano che sa prospettare un mondo che ancora non c'è, ma ritiene desiderabile che ci sia e sa reperire i mezzi per perseguirne la realizzazione, è un processo formativo che spinge l'uomo ad avere il coraggio dell'utopia.

In tale prospettiva, l'evento educativo è sempre qualcosa di nuovo e di diverso rispetto ai fatti, agli eventi presi in sé e per sé, giacché esso è il risultato di una teorizzazione specifica, è il costrutto teorico della pedagogia²⁷.

Per quanto riguarda, invece, il concetto di formazione, Genovesi afferma che esso "contiene un margine non indifferente di ambiguità. Spesso, infatti, viene usato come sinonimo di educazione. Una simile identificazione è scorretta giacché per formazione deve intendersi sia il prodotto dei vari stimoli che provengono da un ambiente culturale, sia l'interpretazione soggettiva che ciascun individuo dà al suo processo di crescita fisica, psichica e intellettuale. Pertanto, in tutte e due le accezioni essa non coincide con l'educazione che impone sempre delle scelte riguardo agli stimoli e alle sollecitazioni culturali da offrire all'individuo, e persegue sempre un ideale di perfezionamento del soggetto che non è mai perfettamente sovrapponibile a quello perseguito dal soggetto stesso.

²⁷ G. Genovesi, *Lessico per la scuola, Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, Torino, UTET, 2001, pp. 20, 21, 22

Resta comunque il fatto che formazione e aggiornamento sono due aspetti indissolubili e si caratterizzano per una loro costante contemporaneità. In effetti, la formazione intesa come acquisizione di determinati comportamenti, abilità e strategie concettuali è un impegno continuo dell'individuo e, quindi, è impossibile collocarla in momenti circoscritti dell'esistenza, anche se si possono individuare luoghi e periodi specifici, quali quello della scuola, per il suo avvio sistematico. A sua volta, la formazione, intesa come formazione continua, è in stretto rapporto con l'aggiornamento, che è l'attività tramite cui l'individuo si tiene costantemente al corrente circa la propria preparazione culturale e professionale.

Il processo d'aggiornamento è diffuso per tutta la vita dell'individuo, con particolare attenzione al periodo lavorativo in cui è richiesto di dare con continuità più puntuale prodotti tangibili e fruibili da tutta la comunità”²⁸.

Un'altra differenziazione concettuale netta e definita si ritrova, a partire dal 2004 nel *Dizionario concettuale, psicologia, pedagogia, didattica, ordinamenti, legislazione scolastica* di S. Abate, D. Barone, P. Barone, A. Loritto, O. Ruscica, dove si afferma che la “finalità fondamentale del processo educativo è la maturazione integrale della persona, il raggiungimento della sua autonomia”²⁹; riguarda le diverse età generazionali (infanzia, adolescenza, età adulta, vecchiaia) e si concretizza attraverso l'intervento delle principali agenzie educative: famiglia, scuola, enti locali, associazionismo, chiese.

Le dimensioni riguardano lo sviluppo affettivo, etico-sociale, intellettuale, estetico, fisiologico. “Per sua natura, l'educazione è un processo problematico, cioè privo di certezze assolute e si presenta come fenomeno complesso per la ricchezza delle differenze e delle pluralità (valori, ideali, ideologie, esperienze); varia secondo le coordinate spaziali e temporali. Il processo educativo, che dura quanto tutta l'esistenza stessa, può presentarsi sotto la forma dell'etero-educazione e dell'auto-educazione ed avvenire in luoghi formali ed istituzionali, quali come sono definibili la famiglia, la scuola, il mondo del lavoro, le associazioni; e in luoghi informali quali il quartiere, la città, la natura, i viaggi.

Nel mondo contemporaneo, proprio per la complessità della problematica educativa, si parla di Scienza dell'educazione, per sottolineare la interdipendenza di una progettualità per la formazione dell'uomo e del cittadino”³⁰.

²⁸ G. Genovesi, *op. cit.*, pp. 157, 158

²⁹ S. Abate, D. Barone, P. Barone, A. Loritto, O. Ruscica, E. Soccavo, *Dizionario concettuale, psicologia, pedagogia, didattica, ordinamenti, legislazione scolastica*, Napoli, ADIERRE editrice, 2004

³⁰ *Ibidem*

Formazione, invece, “indica il superamento dei vecchi modelli identificativi del processo d’insegnamento e apprendimento, vale a dire educazione ed istruzione. Mentre i due concetti indicano diversità (trar fuori, far emergere, far venire alla luce il primo; fornire gli strumenti, ammaestrare il secondo), il concetto di formazione implica l’idea di una attività in cui qualcuno si indirizza a qualcun altro con fini pedagogici (colui che forma) sia l’idea di un percorso auto formativo nell’esperienza, in cui qualcuno si forma autonomamente”³¹. Anche l’*Enciclopedia filosofica Bompiani* opera una distinzione fra i due termini definendo l’educazione e la formazione come i due oggetti centrali della riflessione all’interno della pedagogia. “Quanto è considerato a proposito dell’educativo è frutto della relazione fra due o più soggetti, che – pur entro la distinzione dei ruoli di educando ed educatore – si educano. La dimensione dell’educazione appare, dunque, anzitutto riferita all’eteroeducazione dell’uomo.

Egli si trova all’interno di un processo complesso che lo vede posto di fronte all’altro, contribuendo a dar vita alla molteplicità relazionale dell’umano. Pertanto, l’educazione non è una mera trasmissione di conoscenze, culture o condotte. Tantomeno riguarda l’ammaestramento, l’allevamento e la coltivazione, l’indottrinamento, l’etichetta o l’apprendistato. Né può venir confusa con l’istruzione e l’erudizione, l’apprendimento e l’insegnamento.

L’educazione costituisce un cammino delicato, un percorso non privo di ostacoli, una tensione indirizzata verso mete non necessariamente prestabilite, ma soprattutto è un processo intenzionale governato da un fine generale: la promozione dell’umanità che è nell’uomo.

Inoltre, il fine dell’educazione è dato anche dall’assumere la coscienza critica di se stessi e la conoscenza problematica del mondo. Va allora stabilito che non vi sia educazione se non nella libertà di sé e degli altri.

Ciò significa che ogni corretta educazione tende all’emancipazione del soggetto e alla sua compiuta liberazione da moralismi e ideologie, pregiudizi e prevenzioni; da qualsiasi forma di fondamentalismo o integralismo, razzismo o fanatismo; da ogni pratica di intolleranza, discriminazione, intransigenza”³².

La formazione, invece, “è il nucleo costitutivo dell’uomo, assunto nella complessità, nella singolarità e nell’irripetibilità del suo prendere forma e del suo trasformarsi. Il soggetto viene quindi considerato a proposito della propria peculiarità auto formativa, giacché la

³¹ *Ibidem*

³² *Enciclopedia filosofica Bompiani*; fondaz. Centro studi filosofici di Gallarate; RCS libri Spa, 2006

formazione riguarda l'essere umano nella sua intima, interiore e profonda essenza ed esistenza liberamente costruentisi e ricostruentisi.

Sicché, il pensare a proposito della formazione promuove un costante riferimento alla dimensione spirituale, nella quale coscienza intrasoggettiva e conoscenza intersoggettiva trovano la loro equilibrata crescita.

La formazione dell'uomo, della sua essenza umana e della sua umanità esistenziale riguarda la totalità e l'unità del soggetto umano, pensato nella sua continua tensione all'armonia. Ogni potenzialità umana è messa in opera all'interno del processo di formazione, che è lento, laborioso, irto di difficoltà, ma anche apportatore di gioia, appagamento e lietezza. Va dunque riconosciuto che il processo della formazione coinvolge tutto l'uomo, sia nei momenti di rassicurante sviluppo sia nei passaggi di crisi.

Pertanto, la formazione non è un percorso o un processo lineare in continuo e progressivo potenziamento, bensì il discontinuo dimensionarsi di un avanzamento nella vita soggettiva saturo di arresti, arretramenti, spinte in avanti controbilanciate da sconfitte o stasi.

La dimensione ontologica dell'uomo sussume uno statuto pedagogico, suffragato dalla formazione intesa come poliformità strutturale e onnilaterale dell'essere umano sotto il profilo biologico, storico, sociale, affettivo, emotivo, psichico, relazionale, critico, cognitivo, morale, religioso, estetico, corporeo, sessuale, civile, poetico, ludico, deontologico, professionale e spirituale.

Nella coscienza e nella conoscenza dell'uomo avvengono le trasformazioni del suo essere intimo: l'uomo è un mondo in formazione, aperto alla condivisione con altri mondi e altri esseri umani in cui lo scambio dialogico e dialettico riconduce l'intimità all'ulteriorità, il rapporto con sé a quello con l'altro, la struttura personale alle dinamiche interpersonali, la propria genealogia ai mondi – della – vita, il “prendere forma” al “tras-formarsi.

Il nesso inscindibile tra educazione e formazione descrive un intreccio fecondo di sintonie, la cui storia sociale attraversa il Mediterraneo, l'Europa e l'Occidente. Il mondo culturale greco iscrive nel concetto di *paideia* entrambi i termini, ma fa delle virtù etiche e politiche l'epicentro formativo dell'uomo, rifondandone l'educazione a partire sia dall'eloquenza, con Isocrate, sia dalla riflessione teoretico-filosofica con Platone.

Occorre precisare che la formazione non va confusa con l'erudizione e, ancor più, deve essere distinta da qualsiasi impiego del termine entro espressioni che ne snaturano il senso autentico. Sicché la “formazione professionale”, la “formazione al lavoro”, la “formazione

in azienda” sono terminologie legittime, ma del tutto improprie se si assume la parola formazione nel suo autentico significato filosofico pedagogico”³³.

Nella ricerca etimologica fin qui svolta, il lavoro che risulta senz’altro più completo ed esauriente nella trattazione dei due termini è senz’altro il *Dizionario di Scienza dell’educazione e di politica scolastica* a cura di Giovanni Genovesi, in cui si trovano le definizioni di educazione e formazione più chiare e distinte.

Con educazione si designa infatti il processo di formazione di un essere vivente verso la massima attuazione possibile delle sue potenzialità. “Il concetto di educazione è piuttosto complesso e il termine che lo designa lo troviamo usato nelle accezioni più varie. Spesso il termine educazione è considerato, erroneamente, intercambiabile con il termine “formazione”³⁴.

Quest’ultimo, in effetti, indica il processo di acquisizione di determinati comportamenti e abilità. “Tale processo ha finalità eteronome, ossia risponde a scopi che gli vengono dati da altri e si differenzia dal processo educativo che ha, invece, finalità autonome”³⁵. La formazione rientra perciò nel processo educativo e costituisce un impegno costante dell’individuo; essa è collocabile in momenti circoscritti dell’esistenza, anche se vi sono luoghi e periodi specifici per il suo avvio sistematico.

L’educazione, come si è visto, è considerata comunemente come buon allevamento o costante incitazione al buon comportamento. Come osserva G. Genovesi, è probabile che tutte le accezioni in cui si usa il termine educazione contengano in sé una parte di verità, ma ciascuna presa a sé stante non ci dice molto su cosa debba intendersi per educazione.

Il nodo della questione sta proprio nella polisemia che appartiene a questo termine e sul senso comune che porta tuttora i non addetti ai lavori non solo a non trovare sostanziali differenze fra educazione e formazione, ma anche ad assimilare la stessa educazione all’allevamento e alle buone maniere.

A prescindere dalle modalità di perseguirla, tuttavia, l’educazione è un costrutto teorico (educazionità) “che prevede sempre e comunque un rapporto tra due o più esseri viventi, caratterizzato dalla dinamicità e dalla processualità e, soprattutto, dalla volontà di cambiamento in meglio di tutti i soggetti che entrano a far parte del rapporto stesso”³⁶.

³³ *Ibidem*

³⁴ G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell’educazione e di politica scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pag. 33

³⁵ *Ibidem*, pag. 34

³⁶ *Ibidem*, pag. 34

Il nodo centrale, in effetti, si trova nella dimensione ideale dell'educazione, che va sempre oltre il dato di fatto ed è perciò utopica. "L'educazione è un processo razionale, e quindi intenzionale, che si attua in un determinato contesto fisico-sociale, nel rapporto fra due o più esseri viventi attraverso atti ed interventi comunicativo-espressivi tesi alla loro trasformazione migliorativa e quindi al costante affinamento della loro razionalità"³⁷.

La finalità di questi interventi è sempre duplice: da un lato esiste la necessità di trasmettere il patrimonio culturale di una società e i mezzi tecnici e le strategie mentali per poterlo trasformare, dall'altro il dover spingere gli individui a ricercare razionalmente ciò che vale la pena che sia vissuto a livello individuale e comunitario senza soluzione di continuità.

L'educazione opera sia a livello ideale (educazionità), sia a livello fattuale nell'insieme di azioni e meccanismi tesi al perseguimento di quell'ideale utopico. Da qui la difficoltà nell'"inquadrare" un concetto e un termine così complesso che, in quanto oggetto di scienza, ha dovuto rarefarsi fino a divenire un ideale ma, nel medesimo tempo, è rimasto nell'uso quotidiano, insieme al concetto di formazione, nella più totale incertezza e confusione terminologica.

Proprio per questo motivo, Giovanni Genovesi compie un ulteriore passo in avanti definendo e differenziando l'educazione nel rapporto educativo come azione; l'educazionità come costruzione teoretica e quindi ideale; la Pedagogia, come disciplina che organizza in maniera sistematica gli interventi che riguardano l'educazione; la Scienza dell'educazione come scienza che ha per oggetto l'educazionità. "L'educazionità è quanto di meglio per camminare nella via della conoscenza con la sicurezza che proviene dal sapere usare il dubbio metodico".³⁸

³⁷ *Ibidem*, pag. 35

³⁸ *Ibidem*, pag. 36

Cap. 2

Educazione e formazione: una questione di punti di vista

1. Considerazioni preliminari

Come si è potuto sottolineare attraverso l'analisi dei dizionari, educazione e formazione sono due termini che non hanno ancora trovato una definizione univoca; a volte accomunati sotto la medesima definizione, a volte contrapposti, a volte differenziati, a volte ordinati gerarchicamente.

A livello critico diversi autori ne trattano in altrettanti diversi modi e a livello dei modelli di applicazione pratica del paradigma educazione non è ancora chiaro in quale dimensione ci si stia muovendo.

Ciò che emerge chiaramente dalle definizioni è la mancanza di un'idea di educazione quale oggetto di scienza, un'educazione che si traduca in utopica ricerca di sé staccandosi dal piano della concretezza e dall'idea di "modellamento sociale".

Ciò che ancor più sorprende è la mancanza di univocità; eppure si tratta di un termine fondamentale nella vita di ogni essere umano, di un termine senza il quale sarebbe impossibile chiamare l'uomo tale. Proprio per questo motivo la necessità di chiarezza si pone come urgenza, poiché la mancanza di idee chiare e distinte si riflette in maniera catastrofica nel sistema scolastico e sociale.

In questo capitolo si cercherà, appunto, di offrire una breve panoramica dei diversi punti di vista, cercando di trarne le dovute conseguenze.

Come afferma L. Bellatalla, indagare il concetto di educazione implica una lettura metafisica che riesca ad andare al di là delle apparenze, ma anche al di là del concetto stesso, "al fondo delle sue ragioni logiche, strutturali ed epistemologiche"³⁹.

Solo in questo modo si potrà far luce non solo sulle caratteristiche dei termini educazione e formazione, ma anche fare uno sforzo di penetrazione al di là del fenomeno ed oltre la dimensione dell'immediatezza e del luogo comune.

Per quanto riguarda l'educazione diviene innanzitutto necessario differenziare cosa si intende per educazione in atto e congegno concettuale dell'educazione, considerando la "possibilità di leggere il fattuale come segno dell'ideale"⁴⁰. Ed è proprio in questo "fattua-

³⁹ L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009, p. 13

⁴⁰ *Ibidem*, p. 17

le” che porta i segni dell’ideale, che diviene indispensabile comprendere se questa manifestazione concreta debba essere identificata come educazione o come formazione.

“L’oggetto Educazione, da scoprire nella sua profondità e nei suoi elementi costitutivi, è per molti versi ancora misterioso.

Anzi, oserei dire che è tanto più misterioso quanto più appare, nell’immaginario collettivo ed a livello di linguaggio comune, un dato scontato e, perciò, ascritto a quei termini, sui quali ogni ulteriore esame e messa in discussione sembra risultare inutile o essere superfluo”⁴¹.

Proprio per questo motivo, termini quali educazione, formazione, istruzione, spesso sono usati come sinonimi o, addirittura, come sottolinea Bellatalla, diventano intercambiabili con l’espressione “Pedagogia”. Ma non solo. La stessa Educazione copre uno spazio semantico talmente ampio da comprendere le buone maniere, l’adesione a valori morali, la buona istruzione... Spazio semantico che, in ogni caso, implica sempre un carattere positivo, un miglioramento della propria condizione.

L’analisi dei due termini che ci si accinge a fare, tuttavia, deve necessariamente andare “oltre”, oltre il contingente e il verificabile, oltre ciò che appartiene al contesto quotidiano e deve elevarsi al livello di scienza, al significato intrinseco e non falsato dalle esigenze storiche e sociali.

È necessario partire dal presupposto che il termine formazione, al di là di essere stato considerato a lungo, e a volte tuttora, come sinonimo di educazione, viene spesso identificato con la formazione professionale. E anche qualora ciò non accada vi è sempre e comunque un significato sotteso che allude al “plasmare”, al “modellare” l’individuo secondo finalità estrinseche al suo essere uomo, secondo finalità che mirano all’adattamento.

Certo, anche l’educazione, qualora venga concepita al di là del suo essere oggetto di scienza, incorre nello stesso pericolo; incorre nel rischio di perseguire finalità che non sono intrinseche, che non sono legate al perseguimento dell’ideale utopico ma, piuttosto, di ideali contingenti.

Le opere e gli autori che sono stati presi in considerazione hanno chiaramente una visione eterogenea della questione, ed è interessante osservare nella molteplicità dei punti di vista, se esistano delle costanti, delle linee guida o, al contrario, se ci si trovi di fronte, ancora una volta, alle diverse sfaccettature della Scienza dell’educazione.

⁴¹ *Ibidem*, p. 55

2. Educazione senza formazione: un'ipotesi plausibile?

“Nel corpo e nell'animo l'educazione è una parola che ha a che vedere con l'inconscio; con tutto quello che abbiamo assimilato senza accorgercene (e quindi capito, scoperto, appreso...), al di là dei filtri e delle censure della coscienza: l'educazione ci rammenta chi siamo; l'educazione è sapere; l'educazione è evoluzione umana; l'educazione è riconoscersi negli occhi di un altro; l'educazione è aver imparato a ragionare; l'educazione è saper conquistare la stima degli altri; l'educazione è provare gratitudine e saperla manifestare; l'educazione è vigile coscienza di esistere; l'educazione è senno del poi e ci muove al rimorso e al rimpianto”⁴².

L'educazione, insomma, secondo Demetrio, è tutto ciò che ci trasforma, ci migliora, ci fa stare meglio. Proprio per questo motivo non dovrebbe concludersi mai. Duccio Demetrio descrive alcuni degli “equivoci” di cui l'esperienza educativa è costellata: “Educare è istruire e insegnare?; educare è ammaestrare?; educare è curare e allevare?; educare è guidare e indirizzare?; educare è assuefare?; educare è sedurre?; educare è manipolare?; educare è chiedere che si venga imitati?; è copiare, costringere, spiegare?”⁴³. Vedere l'educazione come istruzione o come formazione è uno degli equivoci più ricorrenti e che spesso ha portato a vedere l'educazione come conformazione sociale e come modellamento dell'individuo, piuttosto che come libera scelta di poter essere se stessi nello sviluppo delle proprie potenzialità lungo tutto l'arco della vita.

Ridurre l'educazione al passaggio di abilità e capacità significa avere una visione piuttosto riduttiva non solo della questione, ma anche della vita. L'istruzione, così come la formazione, può essere programmata e i suoi esiti sono prevedibili e verificabili. Non si può certamente dire lo stesso dell'educazione.

Ecco perché, secondo Demetrio, l'educazione non piace agli spiriti pratici e grossolani: “le sue imprecise mete e procedure sono viste con sospetto; molti preferirebbero che se ne decretasse (alla buonora) il decesso.

È la sua connaturata viscosità, fatta di ambivalenza e di impudenza indocile, per l'intrinseco anarchismo che circola nelle sue vene, a salvarla, per fortuna, dai poteri forti: ufficiali o domestici”⁴⁴.

⁴² D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, pag. 11

⁴³ *Ibidem*, pag. 29

⁴⁴ *Ibidem*, pag. 35

L'educazione è più di tutto questo; è più dell'istruzione, è più dell'imparare, è più dell'addestramento e dell'imitazione. Essa appartiene al "divenire dell'esistenza", che "auto produce occasioni, incidenti, fantasie imprevedibili, motivazioni impellenti a ricorrervi"⁴⁵.

Ciò che differenzia in maniera sostanziale l'educazione e la formazione è che la prima non produce esiti prevedibili o quantificabili; potrebbe, potenzialmente, ottenere il contrario di ciò che si era prefissato.

La formazione, invece, per come è concepita, deve necessariamente essere finalizzata. Deve avere obiettivi e finalità estrinseci, quando invece l'educazione trova la sua ragione d'essere nella realtà intrinseca del suo essere oggetto di scienza.

La formazione è trasmissione di saperi "utili"; l'educazione è trasmissione e rielaborazione di saperi che insegnano a vivere; che possono anche essere "indigesti"⁴⁶, ma che sono sempre e comunque incentivi a pensare con la propria testa.

L'educazione, dunque, come guida all'indipendenza del pensiero, viene affiancata dalla formazione, come apprendimento di tutto ciò che può servire all'uomo a livello pratico. Paradossalmente l'educazione potrebbe esistere anche senza la formazione, poiché fornisce all'individuo le linee-guida per l'esistenza; lo forma, non nel senso di un modellamento ma nella sua umanità più profonda e intrinseca. Lo forma a essere uomo, pur senza conformarlo a saperi determinati e specifici.

La formazione, al contrario, non potrebbe esistere senza l'educazione; in tal caso, essa otterrebbe come risultato non uomini, ma automi. Macchine specializzate ed efficienti, ma incapaci di pensare. L'educazione è vita e alimenta la vita. La formazione ne diviene un supporto. Una specializzazione. Una declinazione. Un modo di essere. Ma senza l'educazione non ha motivo di essere.

Anche M. Nussbaum esprime il medesimo concetto nel suo lavoro *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, sottolineando come "l'aspetto creativo, inventivo e quello di pensiero critico, rigoroso, stanno perdendo terreno, dal momento che i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo"⁴⁷.

⁴⁵ *Ibidem*, pag. 39

⁴⁶ D. Demetrio, *op. cit.* pag. 60

⁴⁷ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, pag. 22

L'autrice, in effetti, esprime l'importanza di una cultura prettamente umanistica a fronte di un sapere che si fa sempre più tecnico e specialistico. Questa contrapposizione è assimilabile alle diverse concezioni che si sono finora osservate di educazione e formazione, laddove l'educazione può essere assimilata ad un sapere di tipo umanistico, mentre la formazione può essere ricondotta al sapere tecnicistico e immediato del mondo del lavoro e della richiesta sociale.

M. Nussbaum esprime la preoccupazione che capacità essenziali finiscano nel “vortice della concorrenza”: capacità essenziali “per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta”⁴⁸.

Queste capacità sono la capacità di pensare criticamente, la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come “cittadini del mondo” e la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro.

L'istruzione (o la formazione) orientata al profitto può difficilmente raggiungere tali obiettivi e rimane confinata a quelle che possono essere definite le “urgenze” sociali e del mondo del lavoro; una formazione *ad hoc*, orientata alla creazione di figure professionali “utili” in un determinato momento storico.

Il rischio che questo tipo di formazione prevalga su un'educazione che è invece compimento e miglioramento continuo di sé, a prescindere da qualsiasi tipo di urgenze estrinseca che non sia quella di andare sempre oltre, è quello di avere una società di individui che sono macchinari perfettamente funzionanti, ma senza anima.

L'ossessione della crescita economica, secondo Nussbaum, sta portando a cambiamenti nei programmi di studio, nella pedagogia e anche nel sistema scolastico: “la libertà di pensiero dello studente è pericolosa quando ciò che si vuole è un gruppo di lavoratori obbedienti, professionalmente preparati per realizzare i progetti delle élite che puntano tutto sugli investimenti dall'estero e sullo sviluppo tecnologico. Il pensiero critico verrà quindi scoraggiato”⁴⁹.

La cultura imperniata sulla crescita economica ha una propensione per i test standardizzati e non tollera pedagogia e contenuti che non siano rapidamente valutabili in quel modo. “Nella misura in cui la ricchezza personale o nazionale è l'obiettivo dei programmi di stu-

⁴⁸ *Ibidem*, pag. 24

⁴⁹ *Ibidem*, pag. 38

dio, le capacità socratiche rischiano di non essere sviluppate”⁵⁰. L’educazione procede per domande e un metodico esame di sé.

3. *Formazione senza educazione: un’ipotesi plausibile?*

La categoria della formazione, secondo Rita Fadda, deve essere assunta come categoria-cardine della Pedagogia, mentre educare significa “fornire tutta una serie di informazioni, di sollecitazioni e di stimoli che non vengono registrati notarilmente dal soggetto in formazione ma vengono da questi vissuti, interpretati metabolizzati, dotati di senso”⁵¹. La formazione, per l’autrice, è in ogni momento della storia formativa dell’uomo, vissuta, dotata di senso, in una circolarità infinita; è la dimensione dentro cui perennemente stiamo, cioè in divenire.

Non si tratta solo di una caratteristica tra le altre dell’essere umano ma il suo modo d’essere fondamentale, considerando che l’uomo è incompleto ed incompiuto. “La formazione designa tutto ciò che concorre a far sì che il soggetto umano si costituisca in un determinato modo, che assuma la sua forma”⁵².

Dare forma al proprio essere, dunque, e assecondare il divenire di qualcosa che è in noi predeterminato e necessario, non solo perché si assume una forma congeniale al proprio essere uomo ma in quanto ci si muove verso la realizzazione del proprio essere un particolare tipo di uomo. “L’uomo fa di sé una forma particolare, singola, individuale, perché si differenzia e traduce in forma, organizzando, strutturando, conferendo senso a tutto ciò che esperisce nel mondo in modo disordinato, frammentario, spesso aleatorio e casuale, tutto ciò che vive, che sente, che prova, che patisce”⁵³.

L’idea della formazione, insomma, viene intesa come processo teleologico volto a svelare, portare a compimento, perfezionare le infinite potenzialità preesistenti nel soggetto da formare.

In questo senso, l’autrice postula che la formazione ha un’estensione maggiore rispetto all’educazione e la comprende come fattispecie e modalità, si estende tanto quanto l’esistenza dell’uomo.

⁵⁰ *Ibidem*, pag. 66

⁵¹ R. Fadda, *Sentieri della formazione*, la formatività umana tra azione ed evento, Roma, Armando editore, 2002, p. 18

⁵² *Ibidem*, p. 27

⁵³ *Ibidem*

L'educazione, invece, viene intesa come un "modo" della formazione poiché è più circoscritta e intenzionale. Solo la formazione, per l'autrice, può essere inintenzionale, poiché innescata e determinata anche dall'evento.

Una formazione, perciò, che viene vista come preminente rispetto all'educazione. Come si è detto in precedenza, i punti di vista sui concetti di educazione e formazione sono molteplici e, spesso, molto diversi.

I due paragrafi sono stati intitolati ponendo ipoteticamente di poter avere un'educazione senza una formazione e viceversa.

In realtà, come si è potuto sottolineare, mentre la prima ipotesi, per assurdo, potrebbe anche avere ragione di esistere, la seconda sarebbe difficilmente praticabile. Ma si è anche potuto appurare che questo è solo un punto di vista, poiché non per tutti l'educazione è riconosciuta come oggetto di scienza.

Il punto di vista di Rita Fadda, ad esempio, seppur interessante a livello epistemologico, pone il concetto di formazione alla stregua di quello di educazione mettendolo addirittura ad un livello superiore e capovolgendo ciò che è stato precedentemente esposto.

Un altro, diffusissimo, punto di vista è quello di formazione come formazione continua, intesa come "terza componente del sistema produttivo (insieme al capitale e al lavoro), destinata a svolgere un ruolo strategico di estrema importanza passando da fase di adattamento alle trasformazioni in atto a fattore di apprendimento⁵⁴".

Formazione, come sottolinea S. Angori, è un termine polisemico, che molto spesso viene accompagnato dall'aggettivo "continua" per indicare quel tipo di formazione rivolta a chi lavora e che ha per oggetto principalmente l'incremento di conoscenze relative all'agire professionale (*training on the job*); costituisce una componente dell'educazione permanente e per questo motivo si configura come momento specifico del più ampio processo di sviluppo del potenziale umano che ogni persona custodisce. Con l'espressione "formazione continua" intendiamo "tutte le attività di carattere educativo successive alla formazione iniziale che si propongono di promuovere l'apprendimento di conoscenze e abilità che favoriscono lo sviluppo di competenze utilizzabili nell'esperienza lavorativa; si tratta di una tipologia di formazione che utilizza sia modalità formali che non formali e informali, rivolta principalmente a irrobustire, aggiornare e qualificare la professionalità di quanti intendono

⁵⁴ S. Angori, *Formazione continua, strumento di cittadinanza*, Milano, Francoangeli, 2012, p. 26

assolvere con sempre maggiori capacità ai compiti cui sono predisposti o a quelli ai quali aspirano⁵⁵”.

Nel secondo dopoguerra, la rapida industrializzazione pone in evidenza l’inadeguatezza del sistema di formazione professionale e lo scarso interesse per quest’ultima derivato dal pregiudizio radicato nella nostra cultura secondo cui vi deve essere una netta separazione tra attività manuali e attività intellettuali.

“Il fatto che pensiero e azione, teoria e pratica, scuola e lavoro, istruzione e formazione professionale, impieghi e mestieri siano percepiti come realtà distinte, talvolta contrapposte, senza che si riesca a considerarle in una prospettiva integrata e circolare, ha prodotto e continua a produrre numerose e preoccupanti distorsioni, a cominciare dalla mancata o tardiva introduzione nell’ordinamento scolastico e nel sistema della formazione professionale di indirizzi di studio coerenti con l’evoluzione e con le necessità del mondo produttivo. Per non dire della difficoltà nel riuscire a superare la gerarchizzazione e la separazione delle filiere formative o degli intollerabili ritardi nell’allineare la formazione di figure professionali con il rapido evolversi dei saperi tecnici o, ancora, della scarsa disponibilità di percorsi e di modelli formativi che prevedano il ricorso all’alternanza scuola-lavoro, ovvero forme di apprendistato, praticantato e comunque di avviamento al lavoro.

Privilegiare le funzioni cognitive su quelle esecutive, i saperi formalizzati su quelli empirici, i titoli di studio sulle reali capacità e competenze di una persona, anziché favorire una integrazione tra sapere, fare e agire, finisce inevitabilmente con il costituire un freno alla mobilità sociale e rappresenta una potenziale causa di destabilizzazione della coesione tra ceti sociali diversi”⁵⁶.

Proprio per questo motivo, le attività formative a favore degli adulti che si sono sviluppate nel secondo dopoguerra hanno svolto più che altro una funzione risarcitoria, compensativa, di recupero, arrivando a soddisfare solo in misura parziale e marginale la domanda sociale di educazione.

Secondo Angori, tuttavia, la Pedagogia del tempo aveva intuito che la crescente richiesta di educazione aveva in sé un carattere “auto propulsivo”⁵⁷ e che come tale aveva la possibilità di tradursi in richiesta di istruzione scolastica per le giovani generazioni, di formazione professionale iniziale o continua e di educazione permanente.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 27

⁵⁶ *Ibidem*, p. 30

⁵⁷ *Ibidem*, pag. 31

È a partire dagli anni Sessanta, tuttavia, che prende avvio una prospettiva più umanistica grazie alla quale si arriva alla strutturazione del concetto di educazione permanente: “un’educazione totale ed integrale, che ridisegna i confini spazio-temporali dell’educazione *tout court* recuperando la consapevolezza del valore dell’uomo e solleci- tandolo ad affermare se stesso in ogni momento e circostanza dell’esistenza”⁵⁸. Per la pri- ma volta si parlava di educazione come di un processo privo di termine, di formazione u- mana distesa lungo tutto l’arco della vita.

La formazione, dunque, secondo Angori, deve indubbiamente interessare determinati livel- li di performatività, ma deve, innanzitutto, essere percepita come una dimensione dell’educazione permanente della persona. “Un conto è formare il lavoratore, addestrarlo all’esercizio di una funzione, allo svolgimento di una mansione e un altro è formare l’uomo nella sua totalità, concorrere alla sua emancipazione, cercando di armonizzare e sintonizzare le sue risorse ed energie interne, le sue plurime intelligenze”⁵⁹.

Rivendicare un nuovo protagonismo per la persona che lavora, insomma, non significa u- nicamente arrivare a raggiungere standard economici prefissati, ma raggiungere la consa- pevolezza che individui educati e disposti a educarsi per tutto il corso della vita possano dapprima migliorare la propria esistenza e poi, di riflesso, migliorare la qualità delle attivi- tà in cui sono impegnati.

È necessario fare i dovuti distinguo fra quella che viene intesa come formazione per il la- voro e quella che invece si definisce come formazione per l’uomo che lavora.

Ecco che il concetto di formazione rientra nei parametri dell’educazione e, nella fattispe- cie, nell’ottica della formazione e dell’educazione continua.

La formazione, intesa in questi termini, contribuisce all’emancipazione dell’individuo nella misura in cui gli fornisce non solo gli strumenti per pensare, ma anche quelli per poter cre- are un proprio percorso lavorativo e sociale. Il percorso formativo, tuttavia, ricade molto spesso su scelte che non appartengono all’individuo *tout court* ma che, piuttosto, derivano dalle pressanti richieste della società di appartenenza. Ecco che, a questo livello, deve vigi- lare l’educazione, affinché la formazione non divenga mai conformazione e modellamento ma sia sempre e comunque una possibilità di essere, una possibilità di crescita, una tappa nel percorso in divenire, *in fieri*, di ogni essere umano.

⁵⁸ *Ibidem*, pag. 57

⁵⁹ *Ibidem*, pag. 67

4. *Educazione come oggetto di scienza*

Il confronto dialettico fra i due termini educazione e formazione, a prescindere dalla confusione terminologica e dalla mancata chiarezza precedentemente esposta prima di passare ad un'analisi concreta sul nostro sistema scolastico e su come l'una prevalga sull'altra con le dovute conseguenze, porta a riflettere sul fatto che l'educazione sia, in generale, un concetto tanto ambiguo quanto importante.

L'educazione, in effetti, come afferma G. Genovesi, rende l'individuo in grado di poter “padroneggiare le spinte vitali che lo caratterizzano”⁶⁰.

Padroneggiare queste spinte vitali e riuscire a gestire le tre componenti fondamentali dell'essere umano, ovvero emotività, intelletto e ragione, non è affare da poco.

Ecco perché un concetto quale quello di educazione deve necessariamente innalzarsi dal livello pratico a quello ideale e deve trovare una collocazione epistemologica e concettuale che gli permetta non solo di essere riconosciuto come oggetto di scienza, ma anche di essere riconosciuto quale concetto vitale e imprescindibile, nonché unico e non assimilabile ad altri concetti.

L'educazione non ha sinonimi. Essa crea intorno a sé una scienza che si ramifica come una tela di ragno avviluppando attorno a sé le dimensioni vitali dell'esistenza e della costruzione continua dell'uomo.

Le ragioni che hanno portato a questa ambiguità terminologica sono da ricercarsi, *in primis*, nell'etimologia del termine, ove si ritrovano ben tre confluenze: dal latino *educare*, ovvero aver cura, proteggere, assistere, allevare, permettere la sopravvivenza di un individuo; da *edocere*, cioè far apprendere norme, regole, tecniche e comportamenti adatti al vivere in società; da *educere*, ovvero trarre fuori tutte quelle potenzialità insite ad ogni individuo nel perfezionamento continuo di sé. In realtà, per secoli, e per alcuni aspetti tuttora, ci si è fermati ai primi due livelli.

I più immediati e i più “pericolosi” se nelle mani delle egemonie politiche. Fermarsi alle dimensioni macroscopiche e fenomeniche dell'educazione significa farla coincidere con la formazione.

Significa farla coincidere con uno “svezzamento” che porta l'uomo a non poter mai raggiungere una libertà di pensiero, ma a rimanere schiavo di un sistema che lo utilizza a suo piacimento e che utilizza lo strumento della formazione a proprio piacimento. In

⁶⁰ G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla scienza dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008, pag. 184

quest'ottica sarà il contingente ad avere il sopravvento: "le esigenze del territorio in cui chi organizza la formazione mascherata da educazione opera, siano esse esigenze politiche o economiche o politiche ed economiche insieme"⁶¹.

Per poter parlare di educazione al terzo livello, di un'educazione che è oggetto di scienza, è necessario passare su un piano microscopico, ideale, astratto e noumenico. L'educazione va emancipata dalla formazione, ecco perché è così importante fare i dovuti distinguo, ed ecco perché una confusione terminologica come quella evidenziata in precedenza non può che suscitare preoccupazioni.

Lo sguardo necessario nei confronti del concetto di educazione non può essere che quello prospettico e disinteressato della scienza. Ogni scienza, in effetti, persegue utopicamente finalità proprie e intrinseche concentrandosi non tanto sul risultato, quanto sul processo di allargamento e di ampliamento dei propri orizzonti conoscitivi, del proprio oggetto di studio.

La Scienza dell'educazione, dunque, non può avere per oggetto la formazione di una determinata figura professionale utile in un determinato contesto storico, quanto, piuttosto, il continuo approfondimento conoscitivo del proprio oggetto di studio: l'educazione.

"Se l'educazione diviene oggetto di scienza significa, come si è detto, che se ne individua una dimensione noumenica, che non si vede perché è un costrutto teoretico che sta in piedi e diviene un faro che illumina le azioni educative grazie alla forza logica ed euristico-ermeneutica delle proposizioni che lo strutturano"⁶².

⁶¹ *Ibidem*, pag. 189

⁶² *Ibidem*, pag. 191

*La scuola ha le sue finalità,
a cui non si può derogare.
Essa, qualsiasi programma e curriculum svolga,
non può mai essere pensata a uso
di questo o quel gruppo etnico o religioso,
ma sempre in funzione dell'educazione dell'uomo,
a prescindere dai suoi contingenti condizionamenti
spazio-temporali.
Non pare certamente che tali principi siano mai stati
tenuti presenti dai vari ministri della Pubblica Istruzione.
(G. Genovesi)*

Cap. 3

Educazione e formazione nelle riforme del sistema scolastico dagli anni Settanta al Duemila

1. Considerazioni preliminari

Dopo una ricognizione etimologica e critica sui due termini educazione e formazione risulta di fondamentale importanza rilevare, all'interno del sistema scolastico italiano (e, in particolare, nella scuola secondaria), quale impostazione venga seguita, attraverso le riforme scolastiche a partire dagli anni Settanta. Il periodo storico preso in considerazione è quello successivo alle ondate contestative del 1968, periodo contraddistinto, a livello scolastico, “dalla forte occasionalità, dalla disomogeneità fra i vari ordini di scuola, dalla separazione con il territorio, dalla prescrittività dei programmi, dall'improvvisazione didattica, dal ferreo centralismo burocratico”⁶³.

Il sistema scolastico, come sottolinea G. Genovesi⁶⁴, subisce un profondo disorientamento, una perdita di identità e i cambiamenti auspicati, seppur realizzati di principio, faticano a trovare una puntuale realizzazione.

⁶³ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998, pag. 192

⁶⁴ *Ibidem*, pag. 193

Il nodo della questione è da ricercarsi proprio nello squilibrio fra l'idea di formazione e quella di educazione: il modello educativo che miri all'effettivo sviluppo culturale di tutti i cittadini fatica a realizzarsi.

Fin dalla Legge Casati emerge, nel sistema scolastico italiano, un progetto formativo di fondo, che rimane inalterato fino ad oggi e che si riflette in special modo nella scuola secondaria: l'idea di professionalizzazione che fa pendere l'ago della bilancia in favore di quell'idea di formazione professionale di cui si è parlato precedentemente. “Si tratta di un sistema scolastico secondario giocato prevalentemente all'insegna del piccolo cabotaggio, teso alla formazione di mano d'opera specializzata ma, in definitiva, estraneo al concetto di professionalità, ossessionato com'è dalla preoccupazione di un inserimento occupazionale di breve respiro e a breve termine e adatto ai bisogni tecnologici, non certo avanzati, del Paese⁶⁵”.

Il sistema scolastico italiano, dunque, nega l'idea stessa di scuola come luogo di uguali opportunità formative per tutti i cittadini: “esso cerca di perfezionare un progetto classista che concepisce la scuola come formazione di abitudini di obbedienza o di comando e, quindi, sostanzialmente come non scuola”⁶⁶.

A livello politico, dunque, si denota non solo una scarsa attenzione alla scuola di ogni ordine e grado, ma anche e soprattutto una forte incapacità nello sciogliere il nodo del rapporto fra formazione generale e professionale.

Un nodo che non solo ha generato una situazione di immobilismo, ma che si manifesta nel preponderante sbilanciamento a favore di una formazione che si manifesta sempre più come un plasmare l'individuo a immagine e somiglianza di mere esigenze sociali e politiche. Esigenze che non possono che essere limitate, laddove invece l'educazione non può mai essere limitante e vincolante e prende in considerazione individui che devono essere visti sempre e comunque in fieri, in costante divenire. “L'essere umano non è un individuo rifinito una volta per tutte, ma è mutevole, cangiante anche e proprio in funzione dell'ambiente che egli stesso, agendo con strumenti concettuali e tecnici, ha contribuito a realizzare, o meglio, a far divenire in quel modo, con quelle caratteristiche anziché con altre, seppure non di tutte le variabili dell'ambiente egli possa essere a conoscenza”⁶⁷.

⁶⁵ G. Genovesi in L. Bellatalla, *Scuola secondaria, struttura e saperi*, Trento, Erickson, 2010, pag. 16

⁶⁶ *Ibidem*, pag. 16

⁶⁷ *Ibidem*, pag. 24

La continuità dinamica dell'essere uomo, dunque, può difficilmente essere incanalata in un sistema scolastico governato dall'idea di una formazione professionalizzante a scapito di un ideale educativo di crescita e miglioramento di sé.

Il pericolo in cui si incorre è quello di avere individui specializzati in un piccolissimo settore dell'esistenza; un settore che permette la sopravvivenza materiale, ma certamente non la dignità umana; un settore che viene dettato dal mercato del lavoro e dalle esigenze di un determinato contesto storico, ma non dalle esigenze dell'essere umano. Una formazione di strettissimo respiro, che poco o niente ha a che fare con l'educazione come oggetto di scienza e i cui effetti deleteri si riflettono di rimando proprio alla società che li ha creati.

La scuola secondaria superiore, in particolare, è avvertita dalla maggior parte delle famiglie e da molti settori sociali, come luogo da dedicare precipuamente alla formazione professionale “per un inserimento quanto più immediato e redditizio possibile, sia per l'individuo sia per la comunità, nel mondo lavorativo, anche se poi tale scopo viene ad essere comunque frustrato dalle stesse difficoltà presenti nel mercato del lavoro”⁶⁸.

La scuola, insomma, deve essere utile e deve permettere all'individuo di sostentarsi il prima possibile con le proprie forze, dando il proprio contributo alla società di appartenenza, possibilmente senza creare prospettive universitarie.

Come afferma G. Genovesi: “abbiamo oggi una scuola secondaria superiore che è discriminante senza essere veramente selettiva degli apprendimenti di specifiche abilità, è faticosa e frustrante senza essere particolarmente impegnativa dal punto di vista intellettuale in forza di una trasmissione di conoscenze generalmente frantumate a livello di spurio enciclopedismo che, ritenuto adatto per il pronto impiego in un lavoro che quasi sempre non viene trovato, finisce per frustrare qualsiasi tentativo di costruzione etica da parte dell'individuo attanagliato nella morsa della noia dell'intelligenza”⁶⁹.

Occorre indagare e occorre chiederci se sia possibile avere una convergenza tra educazione e formazione professionale; se per quest'ultima intendiamo la professionalizzazione precoce, è chiaro che la risposta è no.

Se invece si intende esercizio critico della propria attività in determinati settori di lavoro, la risposta può essere sì.

⁶⁸ *Ibidem*, pag. 27

⁶⁹ *Ibidem*, pag. 28

2. *I Decreti Delegati*

Una novità importante nella scuola è rappresentata, a partire dagli anni Settanta, dai "Decreti delegati", approvati nel 1974, che introducono nella scuola una rappresentanza dei genitori, del personale ATA (Amministrativo, Tecnico, Ausiliario) e degli studenti (solo nella scuola superiore). Il testo definitivo compare sulla G. U. del 13. IX. 74 e comprende 5 decreti: d. p. r. n. 416 "Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica"; n. 417 "Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche dello stato"; n. 418 "Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario del personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica"; n. 419 "Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale di istituzione dei relativi istituti"; n. 420 "Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale della scuola materna, elementare, secondarie ed artistiche".

Dopo il '68 il problema della democrazia della e nella scuola assume una nuova dimensione: "esso veniva espresso, in maniera assai grossolana, nella domanda se una scuola per tutti potesse conseguire risultati di qualità, mentre benpensanti e conservatori imboccavano la strada della nostalgia dell'ordinato e rassicurante passato.

La separazione tra scuola e pedagogia si fa sentire con gravità in questa domanda ed in questo contesto⁷⁰". Si tratta di un attacco mirato ai caratteri più durevoli del sistema scolastico italiano: centralismo e burocratizzazione, insieme alla richiesta sempre più pressante di istituire un sistema formativo integrato.

Gli aspetti presi in considerazione dai Decreti delegati sono principalmente tre: il riordinamento della gestione della scuola; lo stato giuridico del personale docente e non docente della scuola; la sperimentazione didattica.

Il cambiamento di maggior rilievo ha luogo nella scuola elementare: a partire dalla legge 820/71 nasce la scuola a tempo pieno come risposta ai bisogni sociali dell'utenza e programmata per diventare un laboratorio di innovazione in virtù dei tempi distesi per l'apprendimento e per lo spazio curricolare che si apre per i nuovi saperi.

La legge 517/77 introduce il principio dell'integrazione mediante l'assegnazione di insegnanti di sostegno alle classi che accolgono alunni portatori di handicap; si inserisce la possibilità di attivare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alun-

⁷⁰ L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità, figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013, pag. 167

ni, si stabiliscono nuove norme sulla valutazione e si aboliscono gli esami di riparazione per la scuola media.

Nel 1979 vengono riformati i programmi della scuola media, con la scomparsa del latino come disciplina autonoma. La scuola media unica sottolinea così la sua funzione di orientamento, con un più funzionale raggruppamento delle materie, l'introduzione di nuovi criteri di valutazione degli allievi con l'abolizione del voto e l'introduzione di una scheda "ragionata" e l'avvio di sperimentazioni di scuola a tempo lungo.

Entrando maggiormente nei dettagli dei decreti e, in particolare, in quello riguardante la cogestione, possiamo affermare che, potenzialmente, esso si poteva considerare un primo passo verso la conquista dell'autonomia, liberando la scuola dalle "ipoteche gerarchiche e autoritarie"⁷¹ presenti fin dalla Legge Casati.

L'organo più significativo, da questo punto di vista, è il Consiglio di circolo o di istituto, organo nato, appunto, per evitare la burocratizzazione e per far sì che si innescasse un confronto costruttivo fra le varie componenti della scuola. In realtà, le relazioni fra i vari organi sono formali e il consiglio non diviene quell'occasione auspicata per elaborare il senso di appartenenza ad un progetto educativo comune.

Anche il distretto, come organo completamente nuovo della realtà educativa italiana, si rivela incompleto e carente: "esso mobilita tutte le forze sociali di un ambito territoriale e demografico ristretto, che non può eccedere l'estensione della provincia e deve rispondere, secondo quanto detta l'art. 10, alle caratteristiche sociali, economiche e culturali della zona interessata, nonché alla distribuzione della popolazione, delle infrastrutture, di altri organismi e servizi; è chiamato ad elaborare programmi e a dare suggerimenti su una materia vasta, che comprende la sperimentazione didattica, l'aggiornamento degli insegnanti, l'educazione permanente e le attività parallele ai corsi scolastici"⁷².

Da un lato, tuttavia, esso apre le porte della scuola al territorio e getta le basi per un sistema formativo integrato, dall'altro pone in evidenza delle mancanze quali la componente studentesca e il potere decisionale inserendosi così come la "*longa manus* della politica governativa nel proporre e raccomandare tagli alle scuole, accorpamenti, riduzione del personale"⁷³.

Il decreto n. 417, invece, denuncia l'autoritarismo del docente e prefigura una scuola basata su un progetto comune di ricerca nell'idea di una libertà di insegnamento e di apprendi-

⁷¹ *Ibidem*, pag. 169

⁷² *Ibidem*, pag. 170

⁷³ *Ibidem*, pag. 171

mento. La centralità del docente viene riconosciuta e viene sollecitata la ricerca di percorsi alternativi a quelli dei programmi ministeriali, liberandolo da impedimenti burocratici quali l'annuale valutazione da parte del dirigente scolastico.

La programmazione diventa una delle parole chiave della didattica e si pone come strumento particolarmente interessante. La legge, tuttavia, non offre strumenti alternativi al docente per conquistare una preparazione adatta ai cambiamenti auspicati: ci si limita al possesso di un diploma di laurea e per quanto riguarda il reclutamento si ripropongono i concorsi per esami e per titoli soli.

Anche l'aggiornamento, configurandosi come un diritto-dovere del personale ispettivo, direttivo e docente, non chiama però in causa l'università e gli enti di ricerca ma viene demandato al circolo didattico, all'istituto, al distretto, ribadendo per la scuola quella natura autoreferenziale da cui il decreto sembrava invece averla liberata.

Il merito dei decreti delegati, che più che una riforma della scuola italiana, hanno rappresentato una piattaforma su cui costruire una scuola diversa, è stato fondamentalmente quello di aprire l'istituzione scolastica alla vita sociale: “nel 1974 si credette e si sperò che al di là degli evidenti limiti della legge, gli organi collegiali potessero trasformarsi in strumento di educazione permanente, insegnando a tutte le componenti che vi partecipano che l'educazione non è un fatto privato, ma cosa pubblica, comunitaria e, perciò, vita”⁷⁴.

L'insegnante, uscendo dall'isolamento, impara a confrontarsi con genitori, studenti e lavoratori della scuola; i genitori imparano a partecipare e a collaborare alla vita scolastica uscendo dall'interesse particolaristico per il proprio figlio e gli studenti hanno la possibilità, seppur limitata, di far sentire la propria voce.

I problemi reali della scuola, tuttavia, vengono accantonati e gli scompensi non tardano a farsi sentire: “il passaggio da scuola di pochi a scuola di tutti si evidenzia nella carente preparazione professionale e culturale degli insegnanti, seppur stemperato dai Decreti Delegati, il cui concetto ispiratore è la partecipazione al governo della scuola delle varie forze sociali. “Il concetto ispiratore dei Decreti Delegati è la partecipazione al governo della scuola delle varie forze sociali, a cominciare dalla famiglia fino a coinvolgere gli stessi studenti della scuola superiore con il sistema delle assemblee studentesche”⁷⁵.

⁷⁴ *Ibidem*, pag. 175

⁷⁵ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, cit., pag. 194

In realtà, come sottolinea, Genovesi, i Decreti Delegati sorgono con la precisa volontà di arginare la spinta contestativa del 1968, con l'intento di "cambiare quel tanto perché tutto resti come prima"⁷⁶.

In particolare, il Decreto del Presidente della Repubblica del 31 maggio 1974, n. 416, TITOLO I - COMUNITÀ SCOLASTICA, Art. 1.- Organi collegiali, afferma che: "Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali di cui agli articoli successivi".

Questi cambiamenti si dimostrano poco significativi nel rinnovamento del sistema scolastico e, nonostante vengano affermati di principio, trovano difficilmente una realizzazione coerente nella pratica e nella legislazione scolastica. "I molteplici palliativi messi in atto per ammodernare i vari ordini di scuola e lo stesso varo dei Decreti Delegati si rivelano ben presto delle manovre votate al fallimento riguardo l'effettivo rinnovo della scuola, anche perché non sorrette dalla precisa volontà di una sua completa ristrutturazione in senso unitario"⁷⁷.

I punti cardine dei decreti delegati sopra descritti, ovvero aggiornamento, sperimentazione, cogestione, sono destinati ad una realizzazione parziale e incompleta allorché si continua ad operare in strutture inadeguate e senza prendere in considerazione il problema centrale della formazione iniziale degli insegnanti e senza considerare lo scopo fondamentale di avere all'interno della scuola un insegnante che possa essere anche un ricercatore a pieno titolo.

I presupposti dei Decreti delegati, insomma, seppur positivi, non bastano a colmare le lacune della scuola e vengono messi in atto solo in maniera parziale, evidenziando ancora una volta quella predominanza di un concetto di formazione che si allontana dall'ideale educativo che dovrebbe animare la scuola e gli insegnanti.

L'attenzione dimostrata nei confronti del sistema scolastico, seppur derivata dai movimenti di contestazione e non da una reale volontà di rinnovamento, rimane pur sempre positiva e può essere considerata come una piattaforma da cui si poteva partire per creare una scuola che si avvicinasse all'ideale di scuolità.

⁷⁶ *Ivi*

⁷⁷ *Ibidem*, pag. 193

I cambiamenti apportati, seppur non sufficienti a mutare un contesto gravato da serie difficoltà, appaiono come punti di partenza non tanto verso un concetto di educazione inteso come oggetto di scienza, ma come inizio di una formazione integrata nei vari aspetti della vita di ogni singolo individuo e durante l'arco di tutta la vita. Le riforme descritte successivamente avrebbero dovuto portare a compimento questo cammino, ma come si vedrà in seguito, ciò non è avvenuto, oppure è avvenuto in maniera insufficiente, se non addirittura dannosa.

3. *I Programmi Brocca*

Gli anni Ottanta si configurano per lo sviluppo di iniziative sperimentali molto consistenti soprattutto nelle scuole secondarie superiori di ordine classico, scientifico e magistrale.

Fra il 1986 e il 1987 vengono avviate ben 97 sperimentazioni di ordine globale in 30 licei classici, 30 licei scientifici, 29 istituti magistrali, 7 scuole magistrali e un educando femminile⁷⁸.

L'anno 1991-92 si pone come svolta importante per le sperimentazioni globali a causa dell'emanazione di due progetti di iniziativa ministeriale: la C.M n. 27 dell'11 febbraio 1991 della Direzione generale classica e i Piani di studio della Commissione ministeriale presieduta dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione, l'onorevole Beniamino Brocca.

Il punto focale di questi interventi è il riferimento e l'approfondimento sulle problematiche sperimentali attraverso la diffusione di sperimentazioni parziali in varie aree disciplinari (matematico-informatiche, lingue straniere, storia dell'arte, scienze naturali) e sperimentazioni globali con i vari indirizzi già largamente diffusi sul territorio nazionale e con specifici problemi di quadro orario, ristrutturazione delle cattedre, innovazioni metodologico-didattiche, aggiornamento dei docenti, ecc...

Con la C.M n. 27 dell'11 febbraio 1991, in particolare, l'onorevole Gerardo Bianco propone due indirizzi sperimentali di tipo liceale: quello linguistico e quello pedagogico-sociale, in risposta a evidenti e urgenti esigenze di riforma, quali quelle di supplire alla totale assenza nella scuola statale del liceo linguistico e le evidenti carenze nel settore magistrale.

Con i *Piani di studio della Scuola secondaria superiore* e i *Programmi dei primi due anni* (nel 1991) e dei *Trienni* (nel 1992) proposti dalla Commissione Brocca (commissione di nomina ministeriale presieduta dall'onorevole Brocca fin dal febbraio del 1988) si giunge

⁷⁸ C. Guasco (a cura di), Roma, 1995. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica istruzione. Liceità e sperimentazione*, Firenze, Le Monnier, 1996, pag. 19

alla proposta globale di innovazione sperimentale. Dall'anno scolastico 1991-92 questa nuova proposta sperimentale viene adottata da numerose scuole dell'ordine classico, scientifico e magistrale.

Il merito di queste iniziative sperimentali è stato sicuramente quello di porsi come un segno di vita e di vitalità davanti all'intorpidimento e alle incertezze della scuola, hanno costretto gli insegnanti a studiare, ad aggiornarsi, a formulare nuove idee, hanno richiesto una vita didattica più unitaria e una maggiore collaborazione fra docenti e hanno fornito indicazioni nuove e favorito aperture extrascolastiche positive⁷⁹.

Le 97 sperimentazioni avviate nel 1986-87 comprendono ben 183 indirizzi: 13 indirizzi classici; 45 indirizzi di varia natura e tipologia col conseguimento della maturità scientifica; 36 indirizzi con conseguimento della maturità magistrale; 68 indirizzi col conseguimento della licenza linguistica; 6 indirizzi artistici; 15 indirizzi tecnici.

Per quanto riguarda il settore classico non si possono sottolineare innovazioni particolarmente rilevanti, mentre si osserva un notevole sviluppo degli indirizzi linguistici strutturati sulla base dell'inserimento di tre lingue straniere nel curriculum, di cui la terza presente solo nel triennio finale. Le finalità di una tale preparazione appaiono incerte e oscillanti fra una formazione culturale generale e una preparazione più tecnica e professionale.

Gli indirizzi scientifici, invece, si caratterizzano per una sostanziale corrispondenza col liceo tradizionale, ma con peculiarità nella strutturazione dei curricoli e nell'introduzione di nuove materie. Si istituiscono, ad esempio, nuovi indirizzi biologico-sanitari o chimico-biologici sollecitati dalla riforma del sistema sanitario nazionale per favorire la professionalità di base degli operatori non medici del settore.

Per quanto riguarda invece l'indirizzo magistrale, le varie iniziative sono caratterizzate da diverse problematiche di fondo nella definizione di obiettivi e curricoli anche in rapporto alle scelte fra formazione magistrale, socio-assistenziale o degli educatori professionali. La struttura diviene quinquennale, comprensiva dell'anno integrativo dei corsi normali.

Le scuole magistrali attivano la sperimentazione dei corsi quinquennali con indirizzi pedagogici, avvicinandosi così notevolmente alle sperimentazioni degli istituti magistrali, ma cercando di mantenere la loro caratterizzazione di formazione di docenti della scuola materna.

Gli obiettivi comuni sono quelli di conservare e perseguire il progetto di liceità che deve essere portato avanti fin dal biennio e deve permeare di sé gli studi di tutti gli indirizzi;

⁷⁹ *Ibidem*, pag. 22

rendere più omogenea l'organizzazione degli studi liceali nel biennio per dare possibilità reali al problema dell'orientamento e per consentire passaggi agevoli tra i bienni dei diversi indirizzi; realizzare indirizzi triennali molto caratterizzati per dare diverse connotazioni di carattere formativo e culturale⁸⁰.

I punti forti della sperimentazione possono essere riassunti, innanzitutto, nel cambiamento di mentalità professionale dei docenti, nella rigorosa impostazione metodologico-didattica, nell'elasticità e nella dinamicità dei programmi in un'ottica di "laboratorio culturale modulato interdisciplinariamente o per assi culturali omogenei"⁸¹ e, soprattutto, nel concetto di liceità.

La liceità si compone di diversi obiettivi, quali quelli di "sapere", attraverso una conoscenza critica e organizzata dei principali sistemi di tipo teorico nel campo della letteratura, della storia, della filosofia, della cultura scientifica e artistica; di "saper fare", attraverso la capacità di codificazione e decodificazione con competenza sia ricettiva che attiva dei linguaggi funzionali alle conoscenze; di "saper essere", come adattabilità consapevole alle diverse professionalità⁸².

Il distacco critico dalle proprie conoscenze e dalla propria specializzazione, la cultura disinteressata tipica della liceità tradizionale, infatti, può essere garanzia di quella disponibilità al cambiamento richiesta dalle professionalità moderne particolarmente evolute, proprio in tempi che si caratterizzano come dominati dalla ricerca esasperata di produttività immediata.

La liceità, da questo punto di vista, si pone come bisogno irrinunciabile di un itinerario formativo attraverso il ricco quadro delle diverse attività culturali umane, proprio perché si contrappone al prevalente orientamento pragmatico e utilitaristico della cultura, come bisogno di costruire una proposta capace di coniugare cultura umanistica e scientifica e come metodologia didattica relativamente nuova e momento di una riflessione meta disciplinare. Si tratta altresì di un apprezzabile tentativo di riduzione del tecnicismo utilitaristico all'interno della realtà scolastica che si fa più a misura di educazione che di formazione.

Dal punto di vista degli obiettivi, in effetti, possiamo affermare che il concetto di liceità si pone all'interno del paradigma educativo come quell'auspicato distacco dai bisogni formativi immediati e contingenti del mondo lavorativo e della società di riferimento.

⁸⁰ *Ibidem*, pag. 24

⁸¹ *Ibidem*, pag. 26

⁸² *Ivi*

Si tratta di una scuola in cui il concetto di educazione come oggetto di scienza ed il suo perseguimento possono trovare la dovuta collocazione, se non fosse per la eccessiva frammentazione degli indirizzi liceali che, in questo modo, si piegano ai bisogni del mercato del lavoro contraddicendo il principio base della sperimentazione.

La dimensione culturale, nel liceo, si configura “sempre meno come possesso di dati e sempre più come atteggiamento e disposizione e gli obiettivi formativi e culturali si pongono all’insegna di un umanesimo scientifico in cui la conoscenza scientifica si sviluppa in connessione con l’universo di temi, di valori e di interrogativi che sempre più numerosi si intrecciano nella sterminata dimensione delle scienze dell’uomo”⁸³.

I Programmi della Commissione Brocca, dunque, se da una parte muovono verso la direzione di un auspicato paradigma educativo che si distacchi dal concetto di formazione intesa come modellamento e risposta a bisogni non individuali bensì materiali attraverso il concetto di liceità, dall’altra, tendono, proprio nel perseguimento di questi obiettivi, ad un eccessivo tecnicismo e ad una settorializzazione che si evidenzia nella molteplicità degli indirizzi liceali.

La possibilità di scelta fra la varietà dei licei, caratterizzati dal biennio simile e dal triennio specialistico, porta a propendere sempre e comunque per un’idea di formazione in risposta a ben determinati fattori sociali per i quali queste scuole nascono *ad hoc* nel tentativo di fornire un *feed back* immediato alle circostanze storico-sociali.

L’ideologia di fondo della sperimentazione Brocca che si riassume nel concetto di liceità è senz’altro quella di fornire un solido basamento culturale che permetta di armonizzare conoscenze tecniche, scientifiche e umanistiche in una preparazione individuale che, potenzialmente, possa adattarsi a tutte le esigenze ed alle circostanze, siano esse lavorative o di prosecuzione degli studi. La settorializzazione in così tanti indirizzi liceali, tuttavia, rischia di snaturare proprio questi presupposti, facendo pendere, ancora una volta, l’ago della bilancia in favore del concetto di formazione.

Ancora una volta, pur avendo un principio di partenza positivo e avvicinabile al paradigma educativo, non è possibile emancipare la scuola dai bisogni formativi sociali e dalle strumentalizzazioni della classe politica. Ancora una volta la scuola resta uno strumento, il più potente, nelle mani dei potenti. Ancora una volta la formazione dell’individuo è intesa come conformazione e modellamento, dove le esigenze del mercato vengono sistematica-

⁸³ *Ibidem*, pag. 36

mente confuse con le esigenze dei singoli e “vendute” agli studenti e alle famiglie come necessarie all’inserimento nella società di appartenenza.

4. La Riforma Berlinguer

Il ministro della Pubblica Istruzione, dell’Università e della Ricerca Luigi Berlinguer è nominato dal primo governo Prodi il 18 maggio 1996; il disegno di legge delega per la riforma della scuola è datato invece 19 luglio 1996. Tra questa data e l’approvazione definitiva della legge di riforma (la legge 10 febbraio 2000, n.30) Berlinguer fa approvare provvedimenti riguardanti specifici aspetti del sistema scolastico quali la revisione degli esami di maturità, l’edilizia scolastica, i corsi di recupero, la prevenzione della dispersione scolastica, l’educazione degli adulti, la formazione dei docenti e la parità fra scuola pubblica e privata. L’intento innovatore della riforma viene illustrato con una metafora: un viaggio in autobus da parte dello stesso ministro. Si parla di un’ “emorragia di risorse” che pervade l’intero sistema formativo, dato che questo sembra funzionare, in effetti, solo per pochi, espellendo nel corso del tempo una gran parte dei suoi utenti.

La scuola, dunque, si presenta come un autobus, “bello, anche se non bellissimo” che arriva solitamente “con discreta puntualità”, ma con una particolare peculiarità: “di tanto in tanto qualche passeggero viene sacrificato, perché gli altri possano arrivare alla fine del viaggio”. Tutto questo avviene nella più assoluta normalità e tutti sono convinti di osservare un autobus che funziona alla perfezione.

L’idea del ministro, dunque, è quella di creare un autobus perfettamente funzionante e in grado di portare a destinazione tutti i suoi passeggeri, superando l’idea di una scuola dotata di molteplici sbarramenti in entrata e sul percorso, operando in termini di continuità e di orientamento degli studenti portando alla luce una rinnovata attenzione alla persona tramite i percorsi personalizzati legittimati nel biennio superiore e garantendo il sicuro possesso di un portfolio di competenze al termine della scolarità.

Al centro, dunque, troviamo lo studente e la flessibilità didattica e organizzativa.

Questi, nel dettaglio, i punti salienti della proposta:

Articolo 1. Sistema educativo di istruzione e di formazione.

1. “Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e

dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali”.

Come si può osservare, l'idea sottesa di crescita e di valorizzazione della persona umana si avvicina al concetto di educazione ideale, così come la garanzia di pari opportunità, sempre però “adeguate” al mercato del lavoro.

2. “Il sistema educativo di istruzione si articola nella scuola dell'infanzia, nel ciclo primario, che assume la denominazione di scuola di base, e nel ciclo secondario, che assume la denominazione di scuola secondaria. Il sistema educativo di formazione si realizza secondo le modalità previste dalla *legge 24 giugno 1997, n. 196*, e dalla *legge 17 maggio 1999, n. 144*”.

3. “L'obbligo scolastico inizia al sesto anno e termina al quindicesimo anno di età”.

4. “L'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età si realizza secondo le disposizioni di cui all'articolo 68 della *legge 17 maggio 1999, n. 144*”.

5. “Nel sistema educativo di istruzione e di formazione si realizza l'integrazione delle persone in situazione di *handicap* a norma della *legge 5 febbraio 1992, n. 104*, e successive modificazioni”.

Si tralasciano volutamente gli articoli 2 e 3 riguardanti rispettivamente la scuola dell'infanzia e la scuola di base e si passa, invece, all'analisi della scuola secondaria superiore che, come espresso in precedenza, si pone come base di partenza nell'analisi dei concetti di educazione e formazione che sono i punti focali di questo lavoro.

L'articolo 4 descrive le misure progettate dal ministro per la ristrutturazione della scuola secondaria definendone gli obiettivi e le modalità di perseguimento:

Articolo 4. Scuola secondaria.

1. “La scuola secondaria ha la durata di cinque anni e si articola nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Essa ha la finalità di

consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro. Ciascuna area è ripartita in indirizzi, anche mediante riordino e riduzione del numero di quelli esistenti alla data di entrata in vigore della presente legge”.

2. “La scuola secondaria si realizza negli attuali istituti di istruzione secondaria di secondo grado che assumono la denominazione di licei”.

3. “Nei primi due anni, fatti salvi la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, è garantita la possibilità di passare da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta”.

4. “Nel corso del secondo anno, se richiesto dai genitori e previsto nei piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, sono realizzate attività complementari e iniziative formative per collegare gli apprendimenti curricolari con le diverse realtà sociali, culturali, produttive e professionali. Tali attività e iniziative si attuano anche in convenzione con altri istituti, enti e centri di formazione professionale accreditati dalle regioni, sulla base di un accordo quadro tra il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale e la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano”.

5. “A conclusione del periodo dell'obbligo scolastico di cui al comma 3 dell'articolo 1, è rilasciata una certificazione attestante il percorso didattico svolto e le competenze acquisite”.

6. “Negli ultimi tre anni, ferme restando le discipline obbligatorie, esercitazioni pratiche, esperienze formative e *stage* possono essere realizzati in Italia o all'estero anche con brevi periodi di inserimento nelle realtà culturali, produttive, professionali e dei servizi. Verranno inoltre promossi tutti gli opportuni collegamenti con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e con l'università”.

7. “La frequenza positiva di qualsiasi segmento della scuola secondaria, annuale o modulare, comporta l'acquisizione di un credito formativo che può essere fatto valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nel passaggio da un'area o da un indirizzo

di studi all'altro o nel passaggio alla formazione professionale. Analogamente, la frequenza positiva di segmenti della formazione professionale comporta l'acquisizione di crediti che possono essere fatti valere per l'accesso al sistema dell'istruzione”.

8. “Al termine della scuola secondaria, gli studenti sostengono l'esame di Stato di cui alla *legge 10 dicembre 1997, n. 425*, che assume la denominazione dell'area e dell'indirizzo”.

Come si può vedere, gli aspetti positivi della proposta del ministro Berlinguer possono essere riassumibili nel tentativo di semplificare le ramificazioni degli indirizzi scolastici e nell'unificazione del biennio iniziale nel quale gli studenti possono agevolmente prendere in considerazione un eventuale passaggio da un indirizzo ad un altro.

La preparazione è sempre atta a formare gli studenti alla vita universitaria, da un lato, o al mondo del lavoro, dall'altro. A questo proposito si istituisce la possibilità di inserimento, tramite tirocini o *stage*, nelle realtà lavorative territoriali nei tre anni di formazione finale. La realtà territoriale di riferimento, dunque, è sempre ben presente, e non è detto che non debba esserlo: occorre tuttavia differenziare ciò che si intende per considerazione dell'ambiente in cui si vive, con tutte le peculiarità e le caratteristiche che gli appartengono, e ciò che invece si demanda all'istruzione secondaria superiore, ovvero l'omologazione e l'adattamento alle esigenze del territorio e del mercato, a cui la scuola dovrebbe essere estranea o, comunque, “neutrale”.

L'articolo 5 si occupa della formazione e dell'istruzione tecnica superiore, dell'educazione degli adulti e della formazione continua, senza però apportare significative modifiche o novità:

Articolo 5. *Istruzione e formazione tecnica superiore, educazione degli adulti e formazione continua.*

1. “L'istruzione e formazione tecnica superiore è disciplinata a norma dell'articolo 69 della *legge 17 maggio 1999, n. 144*”.

2. “Le iniziative di educazione degli adulti si realizzano nel rispetto delle disposizioni del *decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112*”.

3. “La formazione continua si realizza nel rispetto delle disposizioni di cui alla *legge 24 giugno 1997, n. 196*”.

5. Alcune considerazioni

L'attenzione del ministro Berlinguer si focalizza essenzialmente nel primo ciclo dell'istruzione, mentre per il ramo superiore rimane la tradizionale biforcazione tra indirizzo culturale e professionale. Le circolari attuative, tuttavia, non furono mai emesse.

La riforma, perciò, fu approvata senza avere alcuna traduzione pratica e fu con facilità cancellata dal governo Berlusconi.

Poco dopo il suo insediamento al Ministero il ministro Berlinguer ha potuto contare sull'aiuto di una commissione costituita *ad hoc* e conosciuta col nome di "Commissione dei saggi", composta da rappresentanti significativi del mondo della cultura, dell'arte e della scienza.

"Il punto di partenza era duplice: da un lato, la constatazione dell'impreparazione degli studenti italiani e, dall'altro, la presa d'atto che i contenuti curriculari della scuola italiana erano ormai obsoleti rispetto alla società del nostro tempo, alle richieste culturali che essa pone e agli alfabeti complessi di cui si serve per manifestarsi e svilupparsi. In queste condizioni – ecco la domanda urgente che il ministro propone alla commissione – che cosa è davvero importante e ineludibile che i giovani apprendano?"⁸⁴.

L'orientamento del ministro è quello di avere una scuola che sia sicuramente coerente con il contesto culturale di riferimento ma, allo stesso tempo, capace di trascenderne le congiunture attraverso un sapere e una cultura "universali".

I punti essenziali, espressi nella premessa del documento, possono essere così sintetizzati: non insegnare tante materie, ma mirare all'essenzialità delle conoscenze; investire sulla formazione degli insegnanti e organizzare la scuola come un laboratorio di conoscenze e come centro della rete formativa; individuare standard irrinunciabili a cui ogni studente deve arrivare; aprire la scuola alle nuove tecnologie.

La scuola auspicata è una scuola che deve riuscire a portare in luce tutte le potenzialità dell'individuo aiutandolo ad apprendere per ripensare e ricreare anche quanto è già stato appreso: "di qui l'attenzione alle singole aree disciplinari in una prospettiva che tende a superare le tradizionali distinzioni tra singole materie, a vantaggio di una visione complessa e organica della conoscenza: la lingua (scritta e parlata) e la dimensione della comunicazione in tutti i suoi aspetti; l'area scientifica (nelle sue varie articolazioni); la storia e la

⁸⁴ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit., pag. 84

dimensione delle scienze sociali; senza dimenticare gli elementi della filosofia, della cultura classica, dell'arte e della tecnologia”⁸⁵.

Il lavoro del ministro in sinergia con la commissione porta in evidenza aspetti che fino a questo momento non facevano parte del dizionario scolastico: il tema della persona come centro del percorso di apprendimento/insegnamento, il tema dell'apertura della scuola italiana al mondo europeo e il tema della relazione tra standard e obiettivi nazionali e realtà locali.

La scuola italiana, insomma, attraverso queste linee-guida, raccoglieva la sfida di mettere in pratica, all'interno del concetto di autonomia, un nuovo modo di pensare e di pensarsi.

La novità più interessante, come afferma L.Bellatalla, “era il passaggio da una scuola del programma, dettato dal Ministero, omogeneo, unitario e prescrittivo, a una scuola della programmazione e del curriculum, inteso come organizzazione strategica delle modalità per favorire al massimo l'apprendimento, ossia la trasmissione, l'acquisizione e l'elaborazione delle conoscenze, che impone un'analisi attenta del contesto scolastico, degli obiettivi da raggiungere, dei metodi da applicare e degli strumenti di valutazione da adottare. In altri termini, il punto di forza di questo lavoro consisteva nel mettere in luce la complessità del discorso educativo e della pratica didattica in situazione scolastica”⁸⁶.

La riforma, però, doveva ancora avere concreta attuazione quando il ministro Berlinguer passò il testimone all'on. Tullio de Mauro, il quale nominò a sua volta una commissione di esperti, fra i quali vi erano alcuni membri della precedente commissione e alcuni membri scelti tra il personale docente e ispettivo della scuola. Da questo lavoro emersero le indicazioni curriculari per la scuola, presentate pubblicamente nel febbraio del 2000.

L'idea di scuola che scaturisce da queste indicazioni è quella di essere fondata su due assi culturali portanti: le competenze linguistiche e le competenze in ambito matematico, tradizionalmente sacrificate nei programmi scolastici italiani. Le “urgenze” a cui si cercava di dare risposta erano quelle di cittadinanza attiva e della formazione di cittadini europei consapevoli.

Le indicazioni programmatiche avrebbero dovuto essere valide sia per la scuola pubblica che per quella privata e avrebbero dovuto permettere l'integrazione fra percorsi di formazione culturale e percorsi di formazione lavorativa: “Abbiamo dunque disegnato un nuovo rapporto tra l'istruzione e il saper fare: buona parte dello sforzo previsto dal riordino dei

⁸⁵ *Ibidem*, pag. 85

⁸⁶ *Ibidem*, pag. 86

cicli sta nel bilanciare questo rapporto, storicamente a favore del sapere rispetto al saper fare.

È già stato tradotto in legge il progetto di affiancare le attività di lavoro e di apprendistato al canale scolastico tradizionale, unitamente alla possibilità di passare da un canale all'altro sulla base di crediti accertati: ora il riordino dei cicli intende portare questo criterio di operatività all'interno di tutta la scuola, anche della scuola di base" (De Mauro, 2000).

I criteri a cui lo stesso De Mauro afferma di ispirarsi sono i principi della Costituzione: in particolare, la tutela delle minoranze linguistiche e il dovere di offrire a tutti i cittadini l'opportunità di realizzare appieno le proprie potenzialità.

Ancora una volta, ciò che traspare dalla realtà scolastica è la necessità di creare cittadini formati a rispondere alle esigenze della realtà circostante, piuttosto che individui educati al perseguimento della propria umanità.

La riforma introduce anche una "cultura della valutazione"⁸⁷, secondo la quale è imprescindibile accertare le conoscenze e le competenze degli studenti.

Tutte queste indicazioni, tuttavia, sono soltanto orientative: sta alla scuola dell'autonomia doverle interpretare a seconda del contesto di riferimento, degli alunni e degli insegnanti con cui si trova a operare.

"Alla scuola centralistica in cui tutto è dettato dall'alto e l'insegnante è un mero esecutore, si contrappone la scuola che sa fare da sé e nella quale occorre un corpo docente qualificato per essere in grado di saper lavorare in maniera creativa e sperimentalmente orientata"⁸⁸.

Per quanto riguarda, in particolare, le proposte per la scuola secondaria superiore, il gruppo di lavoro designato era coordinato da Mario Ambel, docente di materie letterarie e vicepresidente del CIDI.

All'interno del gruppo appariva chiaro l'accordo nel ribadire una necessaria continuità tra i cicli del sistema scolastico e formativo e nel definire i vari indirizzi in cui la scuola secondaria di secondo grado doveva articolarsi negli aspetti relativi alla scelta delle discipline (materie obbligatorie e materie opzionali), alla determinazione della quota nazionale e della quota riservata ai singoli istituti scolastici e al quadro orario dei singoli indirizzi di studio.

Le discipline da inserire nei curricula dovevano essere in misura parziale comuni a tutti gli indirizzi e queste dovevano essere ridotte, evitandone la proliferazione; le finalità formative attese al termine del percorso di studi dovevano essere esplicitate; è necessario intro-

⁸⁷ L. Bellatalla, *op. cit.*, pag. 88

⁸⁸ *Ivi*

durre una dimensione critica e problematica in tutte le discipline di studio e individuare i nuclei fondanti di ognuna di esse ed è necessario stabilire una relazione tra ciò che si studia a scuola e la realtà extrascolastica.

Si mira, dunque, a una visione organica del sapere: non tante materie, né tante educazioni, ma una sola idea, ben chiara e articolata, di sapere che serva come linea guida del processo di insegnamento-apprendimento, tenendo sempre in considerazione il rapporto fra cultura nazionale e cultura locale, senza mai allontanarsi dal principio di unitarietà del percorso formativo, perciò della continuità tra ciclo di base e ciclo superiore.

Maggiore attenzione, all'interno della riforma, fu destinata al ciclo di base, per il quale obiettivi, standard e orientamenti contenutistici furono declinati con maggiore chiarezza; ma in virtù della sopra citata continuità, alcune di queste indicazioni finirono per ripercuotersi anche sulla scuola superiore.

Si parla, ad esempio, di aree disciplinari, più che di singole discipline e si propone di abbandonare l'insegnamento "a spirale" tipico della nostra scuola, ovvero la ripetizione ciclica di contenuti, aspetti e temi nel passaggio da un grado di scuola a un altro. Si tratta di un modo di insegnare che si ritrova in particolar modo in alcune materie quali, ad esempio, la Storia, la Geografia e, a volte, la Matematica.

"Questo criterio ciclico è dettato, in parte, da una sorta di buon senso didattico, che consiglia una ripetizione prima di imboccare nuove strade, in modo da accertare e, insieme, rafforzare i pre-requisiti necessari a nuove conoscenze e a nuove competenze. In parte è dettato da un'idea astrusa, eppure diffusa secondo cui il sapere è divisibile in porzioni adeguate alle capacità di chi apprende. Così ai bambini si darà una visione approssimativa di Storia, destinando agli studenti più grandi una conoscenza non solo più approfondita, ma anche metodologicamente più corretta dei medesimi eventi o delle medesime questioni.

Il ministro Berlinguer manda definitivamente "in soffitta" questo procedimento"⁸⁹.

Le intenzioni della riforma, dunque, sono positive e rimandano ad un concetto di scuola capace di orientare e di rendere attivi gli studenti e capace di dare un ruolo di rilievo all'insegnante come vero e proprio ricercatore.

Come sottolinea L. Bellatalla⁹⁰, però, da queste indicazioni nasce un contrasto che vede, da una parte, schierarsi i consiglieri pedagogisti del ministro, secondo i quali le singole discipline sono strumenti per la costruzione organica del sapere e della cultura individuale, e, dall'altra, i disciplinaristi (ad esempio storici e matematici) che giudicano marginalizzato il

⁸⁹ *Ibidem*, pag. 92

⁹⁰ L. Bellatalla, op. cit., pag. 93

loro ruolo. Questo contrasto, in realtà, non trovò alcuna soluzione e si può dire che esso si presenti invariato ancora oggi.

Da una parte, dal punto di vista dei disciplinaristi, è impensabile che a scuola non si possa e non si deva apprendere tutto di una determinata area scientifica e non si possa divenire “esperti” di un dato settore disciplinare. Dall'altra, la preparazione disciplinare non dovrebbe essere disgiunta dall'ambito della Scienza dell'educazione.

La settorializzazione del sapere e la creazione di esperti in settori particolaristici difficilmente crea o può creare un percorso formativo nel quale l'obiettivo non è quello di preparare storici o filosofi, ma soggetti “educati” proprio grazie al confronto e alla fusione dei saperi, in grado di leggere e interpretare il mondo anche attraverso le discipline scolastiche, ma senza trincerarsi in esse.

Tirando le somme del progetto di riforma Berlinguer possiamo dire che, sicuramente, si tratta di una proposta che mira ad una scuola molto diversa da quella che esisteva fino a questo momento: i concetti di unitarietà, continuità e flessibilità sembrano infatti animarla. Uno degli elementi di maggiore interesse consiste nell'accentuazione della continuità del percorso scolastico, ma anche l'istituzione dei crediti formativi che danno al sistema scolastico la dovuta flessibilità, nonché un tempo scolastico più lungo con consistente aumento dell'offerta formativa, con musica, lingue straniere, cinema, ecc...

Si arriva ad un obbligo scolastico di 10 anni con il rimando della scelta dell'indirizzo di scuola secondaria superiore alla fine del ciclo di orientamento, dopo che gli studenti sono stati resi più forti dagli strumenti cognitivi forniti dai “pacchetti formativi”⁹¹ e si opera una netta differenziazione, nell'ultimo triennio superiore, degli indirizzi (una decina), con l'istituzione di un corso propedeutico all'università.

Tuttavia, come afferma G. Genovesi⁹², questa riforma si caratterizza per luci ed ombre, quali, ad esempio, il rischio di una marcata professionalizzazione nell'ultimo triennio superiore, che invece dovrebbe essere demandata alla post-secondaria.

La scuola non dovrebbe mai essere professionalizzante, ma, semmai, essere propedeutica alla professione. Ecco che, ancora una volta, nonostante le buone premesse, ci si trova di fronte ad una scuola che privilegia il concetto di formazione rispetto a quello di educazione.

Si vuole formare l'individuo perché questo sia adatto alla società a cui appartiene e corrisponda a determinati canoni professionali e lavorativi. In realtà, l'unico modo di render un

⁹¹ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, op. cit., pag. 208

⁹² *Ibidem*, pag. 208

individuo “adatto” all’ambiente in cui vive e quello di dargli la possibilità, attraverso l’educazione, di portare a compimento la propria umanità nella crescita continua e nel miglioramento senza sosta di sé.

Altri dubbi riguardo al progetto di riforma del ministro Berlinguer vengono sottolineati da Giovanni Genovesi: l’obbligo dell’ultimo anno della scuola dell’infanzia, ad esempio, comporta un’attenzione e un controllo su questo tipo di scuola che lo Stato non ha mai avuto. “Bisogna stare attenti che una simile operazione non dia un avallo illecito e immeritato alle scuole materne private, ma sia invece a sprone a che lo Stato copra al massimo il fabbisogno con le scuole o con scuole che soggiacciono alle regole di tutta la comunità nazionale e non alle minoranze che le hanno istituite, che, peraltro, hanno sempre avuto e hanno un reclutamento dei docenti del tutto abnorme”⁹³.

Gli insegnanti della fascia dell’obbligo, inoltre, avrebbero dovuto essere unificati poiché tutti docenti della scuola di base che si differenziano solo per competenze acquisite nel periodo formativo e approfondite nei periodi di aggiornamento.

“In quest’ottica va ripensata la laurea per la formazione primaria e il post *lauream*, che dovrebbe riguardare tutti gli insegnanti non foss’altro per rimediare una buona volta alla spequazione della loro formazione che si riflette in maniera pesantemente negativa nell’organizzare la continuità fra i vari segmenti di scuola. Insomma si tratta di riprendere in mano, con attenta riflessione e con seria volontà, tutto il ciclo di formazione di tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado”⁹⁴.

La riforma Berlinguer, insomma, pur contenendo in sé aspetti potenzialmente innovativi, trova un’applicazione soltanto parziale e spesso non molto chiara dei principi esposti.

Il lavoro della Commissione, in sé e per sé, avrebbe potuto essere un buon punto di partenza nel cercare di migliorare una scuola asservita all’ideologia politica e alle necessità del Paese trasformandola in una scuola in cui si persegue, invece, l’ideale della Scienza dell’educazione. Una scuola come centrale operativa del sistema operativo che si rifà ad un ideale di sciolità e al perseguimento di un’educazione per tutta la vita.

Come si può osservare dai punti sopra elencati, invece, il principio che anima ogni “ristrutturazione” del sistema scolastico è sempre quello della formazione. Una formazione che cerca di “incanalare”, fin dalla prima infanzia, all’interno di un sistema produttivo, fornendo non uguali opportunità, ma opportunità su misura. Su misura dei tempi in cui questa

⁹³ *Ibidem*, pag. 209

⁹⁴ *Ivi*

scuola si trova ad operare e su misura dell'individuo che viene così formato per un ruolo sociale deciso a priori.

6. *La Riforma Moratti*

Letizia Moratti compie una revisione completa dei contenuti programmatici del sistema scolastico nazionale e fornisce le indicazioni metodologiche su come procedere alla presentazione di questi contenuti nella realizzazione di finalità e obiettivi dei vari curricula.

Come per le precedenti riforme prese in considerazione, ci si soffermerà sulla scuola secondaria di secondo grado, analizzando nel dettaglio i punti salienti della riforma.

“Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale” (Art. 1. *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*).

L'*incipit* della riforma sembra promettere bene: si parla di crescita e “valorizzazione” della persona umana e, soprattutto, di rispetto delle differenze e delle identità. La scuola, in effetti, guidata dall'ideale educativo scientificamente fondato dalla Scienza dell'educazione, al di là di formare cittadini di un gruppo sociale ristretto, dovrebbe educare ogni individuo non solo a divenire cittadino del mondo, ma a perseguire la propria umanità ai massimi livelli raggiungibili.

Leggiamo inoltre, all'Art. 3 che “per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca predispone, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

a) della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; b) dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico; c) dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti; d) dello sviluppo dell'attività motoria e delle competenze ludico-sportive degli studenti; e) della valorizzazione professionale del personale docente; f) delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale; g) del concorso al rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti; h) della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA); f) degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto – dovere di istruzione e formazione; l) degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti; m) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica”.

Nulla da ridire anche su questo punto: si sostiene, infatti, l'autonomia e lo sviluppo delle istituzioni scolastiche, si incoraggiano le nuove tecnologie al fine di sviluppare ai massimi livelli le potenzialità degli studenti e si valorizzano anche le capacità motorie degli stessi. Per quanto riguarda gli insegnanti, anche su questo livello si parla di valorizzazione e, soprattutto, di formazione continua (aspetto di assoluto rilievo) e di rimborsi economici per la stessa, valorizzando altresì il personale ATA e predisponendo interventi contro la dispersione scolastica e per l'educazione degli adulti. Si parla addirittura di ristrutturazione e adeguamento dell'edilizia scolastica.

L'art. 2 (*Sistema educativo di istruzione e di formazione*) continua in tono apparentemente ancora più idilliaco: “I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi: a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea; b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla

civiltà europea; c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera *m*), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di *handicap* a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge”.

Come si può osservare, si pone enfasi sul fatto di garantire a tutti pari opportunità e su una formazione che dovrebbe continuare per tutto l'arco della vita. Detta formazione, però, si inserisce sempre e comunque nell'attenzione ai localismi e alle peculiarità del contesto di appartenenza, a cui l'individuo deve essere adeguatamente formato.

Si parla, oltretutto, di garantire un'adeguata formazione morale e spirituale, aspetto che sembra appartenere più di diritto alle istituzioni ecclesiastiche, più che alla scuola, con lo sviluppo di una coscienza storica e civile di “appartenenza”. Sono espressioni che certamente stonano con l'apertura della riforma, che invece sembrava voler garantire un'apertura mentale e uno sviluppo delle potenzialità individuali ai massimi livelli.

Che cosa debba avere a che fare con la scuola la formazione spirituale e il senso di appartenenza non è molto chiaro, dato che uno degli obiettivi dell'ideale di scuolità perseguito dalla Scienza dell'educazione dovrebbe essere quello della laicità e dell'uguaglianza delle opportunità in una scuola che, oltretutto, si apre necessariamente sempre più alla mescolanza delle culture e alle diversità etniche. Ci si chiede quale dovrebbe essere la corretta

formazione spirituale che suddetta scuola dovrebbe offrire e, soprattutto, chi sono coloro i quali hanno il diritto di scegliere quale sia la morale più adatta da “inculcare”.

Ma passiamo alle direttive sull'organizzazione pratica del sistema scolastico: “d) il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale; e) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative; f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di

valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale”.

Per quanto riguarda queste ulteriori linee guida, si può osservare che viene naturalmente mantenuta la suddivisione tra sistema dei licei e istruzione professionale, suddivisione che persiste nel creare quel doppio canale formativo in cui i giovani si trovano, dopo una scelta precoce, ad essere inseriti in un percorso formativo predefinito e senza via d'uscita in cui la scelta fra l'inserimento nel mercato del lavoro e la prosecuzione degli studi è già segnata.

Per quanto concerne invece la scuola dell'infanzia, si sottolinea ancora una volta l'importanza dello sviluppo morale e religioso delle giovani menti, già forgiate in tenera età a quei principi morali da cui la scuola dovrebbe invece distaccarsi. La scuola primaria descritta dall'on. Moratti si suddivide in un primo anno per l'acquisizione delle strumentalità di base, più due periodi didattici biennali per l'acquisizione di specifiche abilità, quali, ad esempio l'alfabetizzazione linguistica in almeno una lingua dell'Unione europea. La secondaria di primo grado, quale punto di raccordo fra la scuola primaria e la secondaria, viene vista come luogo di maturazione dell'autonomia degli studenti e delle capacità decisionali e di orientamento nella scelta della formazione liceale o professionale.

Il secondo ciclo, invece, “finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle

nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore; h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza; i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi even-

tualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere *g*) e *h*); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e *stage* realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore; l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali".

Come si può vedere, per quanto concerne l'istruzione secondaria superiore, si parla di "fabbisogni formativi": tali fabbisogni sono da intendersi nell'ottica dell'adeguamento alla realtà circostante e non certo nell'ottica del bisogno educativo insito nell'essere umano. Sulla scia di questi fabbisogni si sottolinea la suddivisione nel sistema dei licei e della formazione e istruzione professionale, prevedendo anche la possibilità di periodi di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato. La diversità dei diversi indirizzi liceali e professionali è mirata a realizzare profili educativi, culturali e professionali che rispondano necessariamente alle esigenze territoriali e locali. Viene definita la possibilità, durante il biennio iniziale, di poter cambiare indirizzo o di poter passare, in maniera più o meno agevole, dal sistema liceale alla formazione professionale e viceversa. Si definisce, inoltre, la possibilità di creare piani di studio personalizzati che rispecchino le culture e le realtà locali.

La formazione secondaria superiore, insomma, viene definita *ad hoc* per divenire una risposta immediata alle esigenze economiche e sociali del Paese.

Si tratta sempre e comunque di rispondere a bisogni che non sono quelli educativi e, di conseguenza, non appartengono al singolo individuo ma alla società a cui appartiene.

Si tratta sempre e comunque di una scuola che si rifà ad un concetto di formazione e che nasce e si sviluppa per perseguirlo in coerenza e in sinergia con lo schieramento politico al potere.

Si tratta di una scuola asservita e incapace di svincolarsi dalla conformazione a ruoli sociali predefiniti e preconfezionati. Una scuola di questo genere non persegue, né può perseguire l'ideale educativo, poiché le è del tutto estraneo.

Proseguendo nell'analisi della riforma possiamo ritrovare il concetto di "valutazione": l'Art. 3, infatti, è intitolato alla *Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione*: "Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi: a) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità; b) ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto; c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno".

Si prevede la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e dei comportamenti degli studenti, più una certificazione delle competenze, affidate ai docenti e all'Istituto nazionale per la valutazione. La qualità della formazione, come del resto i suoi risultati, devono essere, secondo il ministro, valutabili e misurabili. Il tipo di controllo esercitato dalla valutazione è, da una parte, imprescindibile per quanto riguarda l'azione della didattica nello stabilire il livello di preparazione e le eventuali lacune degli studenti ma, soprattutto, dovrebbe essere esercitata dalla comunità proprio per evitare che il sistema formativo sia prevaricato nelle sue funzioni e nelle sue finalità dal potere politico o dagli interessi privati.

Bisogna però stabilire le corrette modalità per fare di essa non un'attività selettiva ed emarginante, ma un modo per offrire e far raggiungere a tutti gli allievi comportamenti ritenuti in sede di programmazione desiderabili e raggiungibili.

Un altro importante aspetto messo in rilievo dalla riforma è quello che concerne l'alternanza scuola-lavoro, descritto nell'Art. 4: "Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un apposito decreto legislativo su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi: a) svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi; b) fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale; c) indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tiroci-

nio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente. I compiti svolti dal docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente”.

L'alternanza scuola lavoro non è concepibile all'interno del paradigma educativo, ma si rifà invece a quel concetto di formazione mirato a creare, più che esseri umani, operai specializzati. Una scuola che, come detto in precedenza, risponde non alle esigenze dei singoli individui, ma a quelle politiche e sociali e ad esse si conforma creando percorsi di formazione *ad hoc*.

7. *Alcune considerazioni*

La premessa ai programmi di scuola secondaria di secondo grado è articolata in due parti: “Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del diritto-dovere di istruzione e formazione” e “Ipotesi di profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di formazione per il sistema dell’istruzione liceale”. La prima è generale e riguarda l’intero sistema della formazione superiore, la seconda declina gli obiettivi complessivi, indirizzo per indirizzo.

Come afferma L. Bellatalla, “la lettura dei due profili si rivela molto interessante, perché essi contengono in forma esplicita, anche se non molto argomentata, le linee guida della nuova secondaria di secondo grado e indicano che cosa ci si possa ragionevolmente aspettare da chi frequenterà la nuova scuola e ne consegnerà il diploma”.

Il tema conduttore dell’intero documento è quello di “persona”, attorno al quale, appunto, ruotano sia i profili per l’istruzione superiore, sia le indicazioni programmatiche che li accompagnano e completano, preceduti dal profilo educativo, culturale e professionale (PE-CUP) di ogni liceo.

Il concetto di persona, dunque, si pone come principio ispiratore della scuola progettata dall’on. Moratti, nonché il perno dei programmi e il fine cui il sistema liceale di istruzione deve tendere.

Espressioni quali “programma” o “orientamenti programmatici” vengono sostituite dalle definizioni di Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA): il procedimento attraverso Unità di Apprendimento dovrà quindi passare dal primo al secondo ciclo dell’istruzione e della formazione. “Tale procedimento andrà a sostituire anche nella scuola superiore la strategia didattica per Unità didattiche, connesse con la programmazione, diffusasi, ormai con successo, nella scuola italiana della metà circa degli anni Settanta del Novecento, anche se con un processo lungo e non privo di difficoltà”⁹⁵.

Centralità e predominanza del concetto di persona, dunque, da un lato e riduzione dei contenuti programmatici curriculari a Unità di Apprendimento, dall’altro, si uniscono e si rimandano reciprocamente nell’impianto di base della riforma Moratti.

La programmazione diviene una linea guida della scuola italiana proprio grazie ai Decreti Delegati del 1974 e si pone come possibilità di una visione più duttile e flessibile del pro-

⁹⁵ *Ivi*

gramma di studi, aprendo la strada all'autonomia didattica e incoraggiando gli insegnanti ad un lavoro di squadra.

“La programmazione ha dalla sua il pregio della continua valutazione non solo dei risultati, ma anche del processo che, a questo modo, diventa flessibile e sperimentale. Pertanto l'Unità didattica si connota come tappa di un processo di conoscenza e di apprendimento continuo, aperto e problematico; essa è, al tempo stesso, una meta da raggiungere e un mezzo per verificare il processo e adattarlo di continuo al contesto. Inoltre, la cultura della programmazione sottolinea, nell'insegnante e per l'insegnante, il suo carattere di ricercatore e, anzi, lo immette in una prospettiva nella quale anch'egli è consapevole del fatto che ogni valutazione riguarda parimenti il suo operato, nella misura cui vaglia l'intero processo e le variabili in gioco, oltre ai risultati”⁹⁶.

Bisogna dire che gli insegnanti sono ormai abituati all'organizzazione del loro lavoro attraverso la programmazione e l'Unità didattica, che si caratterizzano anche attraverso gli aspetti progettuali, sperimentali e dialogici del processo di insegnamento/apprendimento, nella centralità del docente stesso e in tutti i caratteri che la stessa Scienza dell'educazione attribuisce alla scuola come luogo per eccellenza in cui realizzare il progetto educativo.

È evidente, inoltre, che sui temi della programmazione e dell'Unità didattica esiste una vastissima letteratura secondaria, mentre, per quanto riguarda le Unità di apprendimento, la bibliografia al riguardo è alquanto esigua, orientata a singole discipline o proveniente da fonti ministeriali che poco chiariscono di cosa effettivamente si tratti.

Il documento ministeriale fa riferimento al modello americano del *mastery learning* e sottolinea come sia necessario porre l'accento su due aspetti: l'immaginazione dell'insegnante e una relazione empatica fra alunno e docente.

Come sottolinea L. Bellatalla⁹⁷ “la prima impressione è quella di essere tornati agli aspetti spuri e caduchi dell'attivismo, giacché anche in questo caso si raccomanda di partire dagli interessi dell'alunno al fine di individuare contenuti disciplinari che, per effetto dell'empatia, si fisseranno meglio nella mente degli alunni e si trasformeranno in un'acquisizione perenne e in corretti comportamenti civili. Ma quale senso e quale significato ha una scuola che non sveglia le menti dei suoi alunni e non impone loro di guardare oltre l'interesse immediato, il piacere e al di là degli orizzonti in cui si muovono?”.

⁹⁶ *Ibidem*, pag. 98

⁹⁷ *Ibidem*, pag. 99

Si chiarisce, però, che il contesto a cui si fa riferimento è sempre quello dei licei, luogo in cui i ragazzi dovrebbero prepararsi al mondo universitario e, proprio in questo contesto, i contenuti espressi dal ministro sembrano voler in qualche modo “addolcire” una pillola.

Il contributo di Paolo Scorzoni, laureato in Filosofia e docente nelle scuole secondarie di primo grado, nonché collaboratore nel corso di Scienze della formazione primaria dell’università di Padova esperto di *cooperative learning* che ha dedicato un blog proprio alle Unità di Apprendimento, conferma questa ipotesi attraverso un interrogativo che si può definire “particolare”: agli alunni è meglio insegnare Aristotele o parlare di democrazia, avvicinandosi così ad una problematica più attuale e vicina agli interessi più immediati? A cosa può servire un antico filosofo, magari anche un po’ astruso e pedante?

Affermazioni del genere, fatte proprio da un insegnante, non possono che lasciare interdetti. Proprio l’insegnamento della democrazia, attraverso un filosofo come Aristotele, può divenire strumento di maggior comprensione e acquisizione astraendo il pensiero dall’immediato e aiutando a interiorizzare non solo un mero concetto, ma una maniera di leggere la realtà, e non solo la realtà immediata e contingente.

Questo dovrebbe fare la scuola, attraverso l’insegnante, e attraverso l’ideale di scuolità. Pena lo scadere nella sopra citata idea di formazione. Gli interessi immediati degli allievi possono anche avere una minima rilevanza, ma non possono certo essere presi come riferimento del processo educativo, proprio perché l’educazione è, per sua stessa costituzione, protesa verso l’astrazione, il superfluo, il superamento della contingenza.

Insomma, anche nelle proposte di riforma dell’on. Moratti, ogni riferimento alla Scienza dell’educazione è estraneo oppure puramente casuale.

L’insegnante, come si può facilmente intuire, non è più un ricercatore, come invece dovrebbe essere, ma viene ulteriormente declassato ad “artigiano”, dato che viene spronato ad utilizzare il proprio spirito creativo, l’estro del momento o, addirittura, i suggerimenti del cuore e la scuola è costretta a ridurre le concezioni del sapere e della conoscenza a mezzi per la cura di sé, rendendo secondarie e subalterne le acquisizioni culturali.

“Questo indulgere alle motivazioni degli studenti rimanda non alla Scienza dell’educazione, ma al progetto politico e ideologico che guida il ministro Moratti nella sua riforma. La Scienza dell’educazione, non diversamente da tutte le altre scienze, è prospettica, aperta al futuro; tratta il presente, come, del resto, anche il passato, solo per andare oltre le contingenze e le apparenze. Il suo dominio è l’ignoto; la sua tensione è verso ciò che non c’è, ma che essa si sforza di costruire, conferendogli un senso e un fondamento logico.

Il suo oggetto – l’educazione – deve realizzare questa istanza: in caso contrario, essa è conformazione al dato, mera informazione e, nel migliore dei casi, solo vuota erudizione. Per questo motivo, l’aderenza e l’adesione al presunto interesse degli alunni sono un modo per negar loro il diritto alla crescita, all’emancipazione e all’educazione”⁹⁸.

Il Ministero lascia intendere che le Unità di Apprendimento siano da intendersi come elementi unitari di un contesto significativo, costituito da un miscuglio di istanze, contenuti e obiettivi di natura diversa e molto vicine alle cosiddette “nozioni”: obiettivi in sé e per sé lontani dall’uso critico che se ne possa o meno fare.

Gli Obiettivi formativi, dettati chiaramente dal Ministero nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente, rimpiazzano gli Obiettivi didattici, che erano invece determinati dall’interazione fra discipline e livello culturale della classe.

Il fine della formazione, dunque, non viene dalla scienza che ne fa il suo oggetto, bensì deriva dall’idea di persona, baluardo, secondo il ministro Moratti, dell’essenza di umanità, principio unico e dato di ogni individuo.

Ecco allora che all’insegnante occorrono capacità empatiche per interagire con gli allievi, nonché un grande senso dell’immaginazione per variare le Unità di Apprendimento. Non gli serve affatto allargare gli orizzonti del suo alunno, insinuare in lui il dubbio e aprire nuovi orizzonti: gli basta mettersi nei suoi panni.

Il testo della riforma, come afferma anche L.Bellatalla, è infarcito di riferimenti alla Psicologia, più che alla Scienza dell’educazione: “ciò che viene gabellato per pedagogico è un mix di psicologia delle emozioni, di psicologia sociale, di luoghi comuni ammantati di psicologismo e di una larga dose di condizionamento ideologico. Sgomenta che proprio dall’ambito scientifico di pertinenza dell’universo educativo provenga questa espropriazione di compiti e questo ribadire che la Pedagogia non è già una scienza particolare, con proprie coordinate e propri fondamenti, quanto una *terra nullius*, per appropriarsi della quale è sufficiente solo l’uso di alcuna parole d’ordine specialistico o formalmente mutate dalla stessa Scienza dell’educazione”⁹⁹.

⁹⁸ *Ibidem*, pag. 101

⁹⁹ *Ibidem*, pag. 102

8. Il sistema dei licei

Le tre finalità del secondo ciclo di istruzione, secondo la riforma Moratti, sono, essenzialmente, la crescita educativa, culturale e professionale dello studente; lo sviluppo dell'autonomia del giudizio; l'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Non è tuttavia chiaro se queste finalità rimandino a obiettivi di apprendimento, a strumenti metodologici per conseguire le finalità enunciate oppure se si tratti di idee regolative del processo educativo stesso. In effetti, si tratta di aspetti che sono impliciti in ogni processo di formazione, ma non immediatamente collegate a indicazioni programmatiche.

Il profilo descritto dal progetto di riforma, in sintesi, persegue gli obiettivi dell'identità come conoscenza di sé e come relazione con gli altri, l'orientamento e un insieme di strumenti culturali che rimandano a diverse abilità e competenze.

Queste ultime, in particolare, si mescolano in un raggruppamento eterogeneo che va dalla capacità di studio al "saper fare", dalle competenze letterarie, linguistiche e matematiche a quelle motorie, dalla patente europea informatica al riconoscimento dell' "identità spirituale" dell'Italia.

Emerge chiaramente che "questi programmi sono pensati per una pseudo scuola: le categorie di fondo della scuola, progettata secondo la Scienza dell'educazione, appaiono traballanti, magari formalmente declinate, ma di fatto messe in parentesi e, alla fine, addirittura ignorate. Ciò non può meravigliare, e non meraviglia, specie in chi ha scorto fin dall'inizio nella politica scolastica del ministro Moratti e dell'esecutivo a cui apparteneva la volontà esplicita di distruggere la scuola pubblica, riducendola a puro simulacro"¹⁰⁰.

La scuola delineata nei programmi, in effetti, ha molto poco del paradigma educativo e si conforma invece attraverso un ideale formativo del tutto distorto, che si contrappone al criterio stesso di laicità e pubblicità della scuola: viene dato rilievo ad aspetti morali e religiosi mettendo in secondo piano quelli culturali e viene posta l'attenzione sull'autoanalisi e sui problemi del contingente, piuttosto che sui saperi e sulla capacità di rielaborarli e farli propri.

Il vero *Leit Motiv* della proposta è proprio quello morale, che vede nella scuola un percorso che dovrebbe portare a comprendere la differenza fra il bene e il male cogliendo la dimensione morale di ogni scelta e aiutando l'individuo nella ricerca del senso della propria vita.

¹⁰⁰ L. Bellatalla, *op. cit.*, pag. 104

Gli aspetti epistemologici delle conoscenze e del sapere e gli aspetti metodologici sono invece del tutto assenti.

L'assenza più totale dell'ideale educativo si sottolinea e si avverte anche nello slancio ideologico di cui il profilo è permeato e nel costante richiamo alla dimensione del presente a cui l'alunno sembra essere legato giocoforza: una dimensione fatta dal quotidiano, dalla famiglia, dall'esperienza quotidiana. Niente a che vedere con lo slancio utopico che la vera educazione come oggetto di scienza possiede: una dimensione che deve necessariamente essere proiettata al futuro poiché continua è la tensione al cambiamento e al miglioramento, una dimensione in cui il presente è certamente importante, ma lo è solo come base di partenza di una progettualità futura fatta di rielaborazione delle conoscenze e della capacità di pensare in modo critico e autonomo distaccandosi dal contingente.

Alla luce del tema di questa ricerca, insomma, si tratta della totale sconfitta del concetto di educazione e della assoluta predominanza di quel concetto di formazione intesa proprio come conformazione. Un conformarsi della peggiore specie, non solo a livello sociale, creando individui "adatti" alle esigenze del mercato, ma anche e soprattutto a livello ideologico e morale. Un chiaro esempio, insomma, di come il rapporto fra politica e Scienza dell'educazione ancora una volta si sviluppi in maniera disequilibrata e dannosa.

"Il fine esplicito, perché a più riprese declinato nel documento ministeriale, è quello di insegnare e apprendere a decodificare le circostanze contingenti nei loro messaggi e nelle loro istanze, ma anche di imparare ad auto-orientarsi per la costruzione di quel portfolio che, anche quando non è protagonista, è pur sempre un punto di riferimento ineludibile per lo studente. Nel ciclo inferiore esso è il passaporto per l'ulteriore ciclo nel compimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione; nella scuola superiore si può ipotizzare che costituisca il lasciapassare non solo per l'università, ma anche, e forse soprattutto, per il mondo del lavoro"¹⁰¹.

Leggere nel PECUP che nella scuola secondaria di secondo grado si deve "giungere al pieno esercizio dei diritti politici in una maniera non impressionistica e casuale, ma attraverso un dialogo critico, diretto e costante con gli adulti e con le istituzioni" è a dir poco preoccupante, visto e considerato il gruppo politico a cui si fa riferimento (basti pensare alla requisitoria contro i manuali di storia e la giustificazione del monopolio dell'informazione pubblica).

¹⁰¹ *Ibidem*, pag. 105

Se si pensa alla Scienza dell'educazione, inoltre, questa preoccupazione espressa nel progetto di riforma di fare di ogni studente liceale un cittadino attivo e consapevole, non ha motivo di esistere: l'educazione porta sempre ad un processo di autoriconoscimento, di emancipazione e di libertà del pensiero.

Il processo di formazione aiuta a costruire una realtà interiore attraverso un percorso che porta il soggetto ad acquisire una specifica individualità: il progetto presentato dall'on. Moratti, invece, presuppone che questa identità sia data e costruita prima e al di fuori del percorso di formazione, e perciò immutabile.

Ci si chiede che ruolo possa avere una scuola di questo tipo e, soprattutto, che tipo di finalità essa possa perseguire, se non quelle di saper leggere e scrivere in modo corretto in italiano e in una o più lingue comunitarie e di avere cognizioni di Storia e Filosofia, Matematica, Scienze e Fisica, in base all'indirizzo prescelto, nonché il saper convivere in modo civile. Non solo, come già detto, ci si rifà ad un concetto di "con-formazione" fra i peggiori, ma si ritorna quasi ad una definizione di educazione assimilabile alle buone maniere descritte nei Galatei. Viene spontaneo chiedersi se per assimilare questo approccio empatico al mondo e agli altri sia davvero necessario andare al liceo.

Entrando nello specifico dell'impostazione liceale possiamo dire che il ministro ha proceduto nell'accorpate i tradizionali licei ai vecchi istituti tecnici, relegando la formazione professionale ad un settore a sé stante, solo formalmente collegabile nei passaggi fra un sistema e l'altro (data la rigidità del portfolio e il fatto che questo tipo di formazione è affidata alle Regioni, mentre l'altra resta sotto la giurisdizione ministeriale).

Il percorso professionale persiste con qualifiche diverse in base alle regioni di appartenenza, mentre il sistema dei licei si ramifica in otto indirizzi: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane e tecnologico.

In realtà il sistema dei licei è molto più sfaccettato poiché ogni indirizzo prevede ulteriori opzioni e ramificazioni: il liceo tecnologico, ad esempio, ha addirittura otto indirizzi. questa eccessiva ramificazione provoca una evidente conseguenza: il liceo perde la sua natura di "scuola per eccellenza", ovvero di quella scuola in cui, lungi dal perseguire una preparazione professionale, si coltiva il piacere per il sapere e si predispone alla formazione universitaria.

L'orientamento culturale di fondo, quantomeno, dovrebbe risultare unitario, seppure con indirizzi culturali diversi. Tutti questi licei, invece, ad eccezione del classico e dello scientifico, hanno un orientamento professionale volto all'acquisizione di abilità specifiche.

Si ha la netta impressione che più che di cultura si parli di erudizione, riconducendo gli obiettivi della scuola al conseguimento di una capacità etimologica: il liceo classico, ad esempio, deve portare l'allievo a saper "riconoscere nella civiltà contemporanea la permanenza di miti, personaggi, modelli ereditati dall'antichità classica e nello stesso tempo saper marcare gli elementi di discontinuità tra quelle civiltà e la nostra"; il liceo economico deve "far comprendere che l'economia comporta responsabili scelte razionali e ordinate; al liceo scientifico, invece, si impara "a leggere con curiosità e interesse il libro della natura". "Da un lato, la stereotipia e, dall'altro, la prescrittività: ecco i due poli entro cui oscillano le indicazioni programmatiche, intese appunto come OSA, vale a dire come tessere di un percorso di formazione il cui fine è predeterminato, dal momento che deriva da tesi ideologiche dogmaticamente assunte"¹⁰².

L'insegnante, in questo contesto, non solo non è più ricercatore ma, come afferma L.Bellatalla, è in "libertà vigilata", poiché sia contenuti che obiettivi e fini sono già pronti per essere assimilati, trasmessi e riprodotti.

Non si possono non citare, infine, le tanto sbandierate "tre I", inglese, impresa e informatica, che sembrano essere la soluzione a tutti i mali dell'obsoleto sistema scolastico italiano, confondendo invece, ancora una volta, il mezzo con il fine.

Si pensi, ad esempio, alla proposta di tenere lezioni disciplinari in lingua inglese, senza tuttavia avere insegnanti preparati a questo compito.

Ancora una volta ci si trova di fronte ad una riforma che non fa altro che verniciare di nuovo una struttura nella quale andrebbero invece ricostruite le fondamenta. Fondamenta che non dovrebbero risentire di un disequilibrio fra Scienza dell'educazione e politica e fra formazione e educazione, ma che dovrebbero sorgere unicamente su quegli ideali di educazione e di scuolità da perseguire in maniera coerente e incessante, senza compromessi di sorta. Questi ideali, in quanto tali, non solo sono utopici di per sé ma appare addirittura utopico il loro perseguimento.

¹⁰² *Ibidem*, pag. 115

*Come possono essere chiamate scuole
se in esse si affinano solo le possibilità
di gustare la musica per il piacere di gustare la musica,
o che insegnano al meglio il greco e la matematica,
la storia e la filosofia con la sola finalità
di sentire il piacere della composizione
della letteratura greca o dello svolgimento
di un teorema matematico, o di una teoria filosofica
o di una ricostruzione storica?
(G. Genovesi, Principium educationis)*

Cap. 4

Il predominio della formazione: dal “cacciavite” di Fioroni alla Riforma Gelmini

1. Considerazioni preliminari

L'anno 2006 vede come protagonista della scena politica nel settore della Pubblica Istruzione il ministro Fioroni, che utilizza, metaforicamente parlando, l'immagine del cacciavite: la sua azione, infatti, si focalizzerà su interventi mirati alle “sofferenze” del sistema scolastico, senza però un sovvertimento della sua struttura di base.

I punti più eclatanti e messi in risalto dal nuovo ministro sono quelli riguardanti la forte “presenza” all'interno del sistema scolastico, come si può osservare, ad esempio, nelle circolari sull'uso dei cellulari in classe o nelle misure per il contenimento del bullismo. Un'attenzione rivolta essenzialmente al ripristino di un'alta qualità della scuola e che, se da una parte si distacca da quella precedente dell'on. Moratti (ad esempio nel ritorno alla denominazione di ministero della Pubblica Istruzione, nell'istituzione dell'obbligo scolastico e nel prolungamento degli anni di scolarità), dall'altra vi si rifà in maniera non troppo velata, propendendo sempre e comunque per una scuola della formazione, piuttosto che per una scuola dell'educazione.

Fra gli aspetti positivi del progetto di riforma del ministro Fioroni è da sottolineare l'attenzione all'educazione degli adulti, che diventa parte dell'ordinamento nazionale d'istruzione e viene indicata come necessità, sottolineando anche i ritardi dell'Italia su questo terreno: "Abbiamo normato conseguentemente che l'EDA faccia parte dell'ordinamento nazionale dell'istruzione, attraverso centri territoriali a valenza provinciale, dotati di una propria identità e autonomia. La scuola non sarà l'unico soggetto a partecipare all'azione dell'educazione degli adulti: ad essa concorreranno anche la formazione professionale, le università, le altre istituzioni formative.

Si tratta di scelte che innovano profondamente il quadro normativo precedente: abbiamo introdotto l'innalzamento dell'obbligo d'istruzione a 16 anni, superando la scelta precoce in terza media; abbiamo normato l'unitarietà dell'ordinamento dell'istruzione secondaria superiore, superando la divisione in due canali, uno statale e uno regionale; l'ordinamento scolastico non termina più con il raggiungimento di una maturità o di un diploma, ma prosegue nel post-diploma e nell'educazione per tutto l'arco della vita. Questi sono i cambiamenti strategici già realizzati e contenuti nelle norme già approvate"¹⁰³.

Si tratta, insomma, sempre e comunque di una restaurazione, di un "abbellimento" di facciata che però lascia intatte le strutture e le problematiche lasciando la scuola nell'incapacità di fare quel doveroso salto di qualità verso un terzo livello a cui non si è ancora giunti.

"Il ministro Moratti perseguiva l'ideale della scuola degli anni Quaranta del Novecento, censitaria e insieme paternalistica, dalla forte connotazione ideologica e rivista alla luce del neoliberalismo economico; Fioroni si è ispirato a quella degli anni Cinquanta del secolo scorso, apparentemente seria, ma di fatto selezionatrice, spesso sulla base di parametri falsamente educativi e, al fondo, biecamente classisti e inoltre basata su forti differenziazioni al suo interno, giacchè – sul piano formale – si atteneva alle indicazioni genti liane e- sul piano fattuale – non era sempre in grado di interpretare le forti aspirazioni culturali di tale impianto"¹⁰⁴.

Il punto più saliente dell'idea di riforma del sistema scolastico dell'on. Fioroni è, ai fini della ricerca, l'intenzione espressa dal ministro di mettere mano alla revisione dell'istruzione tecnica e professionale. Intenzione ben sottolineata anche in diversi numeri degli *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* che saranno analizzati in seguito.

¹⁰³ *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, cit. pag. 19

¹⁰⁴ *Ibidem*, pag. 123

In questo caso, infatti, non si tratta solo di un'ulteriore e nuova codificazione del cosiddetto "doppio canale formativo", malattia ormai chiaramente diagnosticata all'interno del sistema scolastico italiano, ma di una vera e propria esaltazione della formazione tecnica e professionale e dell'adeguamento al mondo del lavoro vissuto come urgenza e necessità da parte della realtà economica e sociale del Paese.

Nessuno dei ministri presi in considerazione parla dell'urgenza di formare gli individui secondo l'ideale dell'educazione, ovvero al compimento della propria umanità in un'idea di miglioramento continuo di sé lungo l'intero arco della vita. Si parla, piuttosto, di "adeguamento": bisogna adeguarsi ai tempi, alle richieste del mondo del lavoro, alla società multietnica e globalizzata, all'utilizzo dei mass-media, alla tecnica sempre più avanzata. bisogna adeguarsi alla realtà circostante senza se e senza ma e la scuola deve formare individui "adatti" a fronteggiare queste richieste.

Un importante documento, oltre ai già citati *Annali*, è il *Quaderno Bianco sulla scuola*, documento che mira appunto a fare chiarezza sulla realtà effettuale della scuola italiana per elencarne i punti critici (la prima parte è dedicata a rilevare i problemi, mentre la seconda si focalizza nel proporre soluzioni o rimedi per il futuro).

Questo documento è stato redatto dopo un'analisi condotta da sociologi e economisti e nessun pedagogista viene preso in considerazione (ad eccezione di Pietro Lucisano, docente di Pedagogia sperimentale all'Università degli studi di Roma Tre, il cui intervento è, tuttavia, solo marginale). Le condizioni effettive della scuola, per quanto concerne strutture, carenze e risorse sono fondamentali; un ministro della Pubblica Istruzione, tuttavia, non può ignorare la dimensione noumenica dell'educazione e della scuola e fermarsi solo al fenomenico. È necessario potere e dovere andare sempre oltre il dato e la statistica, anche oltre a ciò che può essere visto, senza essere legati a doppio filo alle contingenze.

Il *Quaderno Bianco*, invece, si affida ad esiti di ricerche sociologiche e legge il nostro mondo e la nostra cultura secondo parametri legati alla globalizzazione economica, senza tener conto delle peculiarità. La scuola, al contrario, dovrebbe essere luogo di rifiuto dell'omologazione e luogo di trasformazione culturale e intellettuale, di rielaborazione, di crescita.

L'insistenza sul settore tecnico-professionale, "non solo rivela una prospettiva restauratrice, ma viene a ribadire e a enfatizzare il carattere censitario e al fondo aristocratico della scuola italiana: la non volontà di abolire il doppio canale formativo, di sottolineare l'implicita, strutturale qualità unitaria del processo di crescita e di educazione del soggetto,

di affidare la formazione professionale a strade non scolastiche e posteriori al compimento del percorso di scolarizzazione, rivela come e quanto la classe politica italiana, che è chiamata oggi a gestire la cosa pubblica sia di fatto ancorata a una visione del mondo obsoleta e, al fondo, perfino antidemocratica”¹⁰⁵.

È proprio l’idea di formazione sottesa a queste e ad altre affermazioni che fa deviare completamente dal piano dell’educazione come ideale al piano della “conformazione”.

2. *L’enfasi sulla formazione professionale*

Gli Annali della Pubblica Istruzione del 2006 presentano una serie di documenti che testimoniano l’enfasi posta sull’istruzione tecnica e professionale come unica maniera per “forgiare” lavoratori il più possibile adatti alla società a cui appartengono¹⁰⁶.

È questa la preoccupazione fondamentale: quella di adeguare i giovani al sistema lavorativo, piuttosto che fornire loro gli strumenti per poter pensare, scegliere, trasformarsi, accrescere la propria umanità. Si legge, infatti, che l’identità dell’istruzione tecnica e professionale è stata espressione della creatività e della genialità dei nostri sistemi produttivi locali e che i cambiamenti a livello tecnologico necessitano di persone “adeguatamente formate”.

Si lamenta altresì del difficile rapporto fra mondo della formazione e quello della produzione sottolineando la necessità di creare una “filiera della formazione”, ovvero una formazione che non sia solo una tappa, ma una costante che accompagni la persona in occupazioni, impieghi, posti di lavoro, formati contrattuali diversi.

Assumere la prospettiva della filiera permette di caratterizzare e orientare i luoghi di produzione di conoscenze e i rapporti fra questi e il tessuto produttivo.

La filiera pone il sapere e la persona al centro, come facce speculari della stessa medaglia, consapevole che la competitività si è spostata dal costo delle merci alle persone, alla quantità di sapere individuale, di sapere tecnico e di saper apprendere, che si è in grado di metabolizzare, gestire, trasferire, condividere, capitalizzare.

Leggere che “la competitività si è spostata dal costo delle merci alle persone, alla quantità di sapere individuale, di sapere tecnico e di saper apprendere” è a dir poco allarmante.

Si esprime preoccupazione per il calo di interesse verso le discipline tecnico-scientifiche; ci si lamenta che la scuola continui a rappresentare il mondo, non a operare in esso, a svol-

¹⁰⁵ *Ibidem*, pag. 132

¹⁰⁶ *L’istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro* in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 115-116/2006, Tipografia Varese S.p.a, 2007

gere programmi e non a misurare competenze, a insegnare discipline e non ad affrontare la realtà.

Per questo è auspicabile che il nesso innovazione-formazione diventi uno dei requisiti essenziali anche nel regolare il trasferimento di risorse pubbliche sia all'impresa sia alle università e ai centri di ricerca per sollecitare la codifica e la trasmissione di saperi congrui rispetto alle emergenti domande di sviluppo e crescita del territorio.

“Saperi congrui” alle domande, scuole che dovrebbero insegnare ad affrontare la realtà, “quantità” di saperi tecnici misurabili e commisurati alle esigenze del mercato. Questa è la scuola auspicata. Una scuola tutt'altro che ideale, ma quanto mai concreta. Una concretezza mirata a soddisfare le richieste del mercato del lavoro e la crescita sociale.

La scuola auspicata dovrebbe invece mirare alla crescita individuale; ad un'educazione per tutta la vita che renda ogni individuo in grado di accrescere la propria umanità, di fornire gli strumenti per leggere e interpretare il mondo rendendolo libero di scegliere. Non si può pensare di fornire un sistema formativo in cui si cerca di incanalare precocemente gli studenti alla professionalizzazione quando ancora non sono stati forniti adeguati strumenti di lettura della realtà circostante.

La formazione tecnica e professionale può essere proposta solo a seguito di un percorso educativo che offra pari opportunità e, soprattutto, pari capacità di crescita e di conoscenza. Non si forniscono conoscenze misurabili sulla base della soddisfazione o meno di determinate richieste sociali. Non si forgiavano gli individui per portare l'economia di un Paese ai massimi livelli. Queste dovrebbero essere le conseguenze di un'educazione con la E maiuscola, non le finalità di una formazione come adeguamento.

“La responsabilità del sistema formativo deve farsi carico del futuro professionale dei giovani e creare le condizioni affinché lo stesso si possa tradurre in realtà”¹⁰⁷.

La scuola, invece, dovrebbe farsi carico del futuro dei giovani, per far sì che questo sia tutelato: tutelato dall'ignoranza, tutelato dalle bassezze che la mancanza di una vera educazione porta necessariamente con sé, tutelato da una società dell'immediato e del superfluo, della rapidità e della mancanza di umanità. Il futuro professionale viene dopo e deve essere a carico di ogni individuo che, dotato degli strumenti concettuali per poterlo fare, opera la propria scelta a posteriori.

¹⁰⁷ *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, cit. pag. 21

Non si può scegliere a priori. Non si può convincere un giovane che la sua strada è già segnata, predeterminata non dalle sue scelte, ma dalle scelte che la società ha già fatto per lui e che gli impone attraverso il sistema formativo.

Il filo conduttore che pervade questo lavoro, inoltre, sottolinea il necessario rapporto fra scuola e mondo del lavoro: “I rapporti tra le strutture formative e scientifiche e le realtà produttive seguono in scala alcune delle fasi procedurali del trasferimento tecnologico: creazione di conoscenza, comunicazione, condivisione di saperi e saper fare.

L’efficacia di questo processo è in funzione non solo della modalità con cui le parti si relazionano e interagiscono, ma è dovuto anche alla volontà di attivare e ampliare reti di interesse e di consenso sempre più trasversali.

Proprio perché non possono esserci né automatismi né modelli unici vanno sperimentate *on site* le migliori pratiche di relazioni attraverso interfacce che si caratterizzano quali prerequisiti affinché l’innovazione si possa tradurre in competitività e crescita socio-economica.

Un primo passo è nella trasformazione delle scuole e delle università che da strutture di insegnamento e ricerca devono diventare luoghi dell’apprendimento e dell’interazione continua con l’impresa, le istituzioni, il territorio”¹⁰⁸.

Il *Leit Motiv* rimane sempre lo stesso: si parla di saperi utili, saper fare, innovazione, crescita. Ma il sapere non deve essere necessariamente utile e spendibile. Il sapere deve certamente produrre una crescita: una crescita individuale, non una crescita economica. È questo che dovrebbe fare la differenza: la scuola non deve trattare con i numeri ma deve poter astrarre dalla realtà circostante senza perdere il contatto con essa, ma lavorando sempre nei confronti di un mondo e di una realtà che di fatto non esistono, ma che sarebbe auspicabile che ci fossero.

Se invece si lavora a stretto contatto con una realtà a cui si cerca a tutti i costi di adeguarsi, non sarà mai possibile il cambiamento in meglio sia dell’individuo, sia della società a cui appartiene.

Si sottolinea ripetutamente la necessaria presa in considerazione del sapere tecnico a fronte di un sapere umanistico che ha preso il sopravvento. Ma che cosa sarebbe un individuo senza la necessaria conoscenza e interpretazione di tutte quelle discipline cosiddette umanistiche che forniscono gli strumenti per poter leggere e interpretare il mondo?

Possiamo leggere all’interno del documento come si auspichi, invece, che sin dalle prime classi della scuola dell’obbligo sia necessario favorire programmi di orientamento e di tu-

¹⁰⁸ *Ibidem*, pag. 59

toraggio per aumentare la familiarità e la sensibilità verso tutte le discipline con una maggiore attenzione verso quelle scientifiche e tecnologiche, verso le quali in Italia si sconta da troppi anni una forma, tollerata e ben accetta, di snobismo e indifferenza.

Ci si convince, insomma, che si può anche fare a meno dell'educazione: è più che sufficiente una formazione che permetta di inserirsi quanto prima nel mercato del lavoro; basta possedere quegli strumenti tecnici e tecnologici che ci danno l'illusione di padroneggiare una realtà dalla quale, invece, siamo fagocitati.

Si arriva a “sezionare” i saperi utili alla sopravvivenza nel mercato del lavoro in modo da creare un'offerta formativa sufficientemente appetibile e conforme alle esigenze e alle richieste.

Le considerazioni contenute nel documento analizzato sottolineano che “se lo sviluppo economico delle società occidentali in epoca fordista è stato largamente basato sulla disponibilità di manodopera di livello formativo medio-basso e con competenze tutte indirizzate al saper fare, le possibilità di sviluppo che oggi si aprono a tutti i Paesi industrializzati sono piuttosto focalizzate su figure professionali medio-alte, con competenze tecnologiche adeguate e soprattutto una chiara caratterizzazione nel senso della capacità di integrare le quattro usuali tipologie in cui si suole scindere il «sapere»: *know how*, *know why*, *know who* e *know what*.

In una società in cui il valore dei prodotti-servizi risulta sempre più dipendente dal livello di conoscenza in essi contenuto, diviene quindi strategica la presenza di una forza lavoro istruita e qualificata in campo tecnico-scientifico, in grado di identificare (*know what*), utilizzare e gestire (*know how*) le tecnologie opportune, avendo le conoscenze adeguate al cambiamento (*know why*) ed attivando le reti di relazione necessarie (*know who*)”¹⁰⁹.

La formazione così concepita non è che un “surrogato” dell'educazione: da una parte l'apertura mentale, le avventure intellettuali, la possibilità di pensare in maniera autonoma, dall'altra il totale asservimento, il fallimento dello spirito critico, l'obbedienza ai dettami politici, economici e sociali.

Una scuola di questo tipo non deve fare altro che analizzare le richieste del mercato e creare quei saperi tecnici adatti a loro volta a creare individui conformi. Si tratta di una sorta di catena di montaggio in cui il prodotto finito è l'individuo ben formato.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pag. 59

Non si comprende che il fallimento della scuola non è nel mancato adattamento alle economie di mercato, ma nella mancanza di un ideale utopico da perseguire in maniera sistematica attraverso l'educazione.

Si legge che la nuova frontiera cui anche la scuola italiana è chiamata, è dunque quella di un orientamento che non si limiti a indirizzare verso gli studi tecnico-scientifici una popolazione che altrimenti andrebbe a finire in percorsi umanistici o comunque diversi, ma che assuma una funzione formativa di effettivo accompagnamento attivo e critico lungo tutto il percorso di studi, mettendolo in grado di riconoscere l'importanza del «sapere» non meno che del «fare» per la comprensione e per la creazione continua di conoscenza.

“In questo ambito un ruolo fondamentale è rappresentato dal mondo delle professioni, delle imprese e del lavoro che dovrà saper stimolare la scuola ad acquisire il grande patrimonio di sapienza di chi lavora, a sistematizzarlo, a trasmetterlo e a restituirlo ad un livello superiore di conoscenza.

In altri termini, come è stato messo in evidenza, occorre dar vita ad un circuito virtuoso di contaminazione tra cultura della scuola e cultura del lavoro”¹¹⁰.

In realtà, se si vuole perseguire un'ideale di scuolità, non vi può essere alcuna contaminazione e, soprattutto, alcuna strumentalizzazione. Invece si arriva a proporre e ad auspicare un concetto di «nuova scuola» e di «nuovo orientamento», ossia un orientamento non limitato alla sola informazione ma in grado di esprimere una capacità «formativa», di operare cioè nel mondo e non solo di rappresentarlo, di assumere compiti di realtà e non solo programmi da svolgere, di legittimare i contenuti dell'apprendimento e non solo di recepirli dalla tradizione manualistica: una scuola quindi attenta a proporre situazioni formative operative connesse al territorio, socialmente rilevanti, ispirate alla cultura del lavoro.

Il fine dell'educazione, e quindi, della scuola, non dovrebbe mai cambiare. La proposta di “situazioni formative” attente alle esigenze del territorio non è altro che l'ennesima strumentalizzazione a fini politici.

Se si considera il fatto che la scuola può essere posta su tre livelli, nei quali il primo si caratterizza per l'acquisizione di quelle competenze ritenute indispensabili per la sopravvivenza e il secondo rimane pervaso dall'ideologia, possiamo con sicurezza affermare di essere rimasti fermi, se non invischiati, a questo livello.

¹¹⁰ *Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici e gli istituti professionali come scuole dell'innovazione*, in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 120-121/2007, Tipografia Varese S.p.a, 2007, pag. 21

Si tratta di un livello in cui la formazione viene certamente concepita per apportare un miglioramento delle condizioni di vita, ma resta da chiedersi per chi. I soggetti formati all'interno di questo secondo livello di scuola possono divenire individui adatti ad essere la manodopera atta a realizzare un miglior tenore di vita per la classe egemone.

Giungere al terzo livello di scuola significherebbe invece agire in completa autonomia perseguendo fini intrinseci all'ideale di educazione; significherebbe avere una scuola che si qualifica come prodotto della ricerca scientifica e mezzo per eccellenza per perseguire l'educazione.

Non si può pensare che la scuola possa limitarsi a questo secondo livello, ma, di fatto, l'ideologia sottesa ai progetti di riforma e alla politica in generale è proprio questa. Anche le famiglie, continuamente sottoposte agli slogan e ai mezzi di comunicazione di massa divengono purtroppo inconsapevoli complici della spinta alla conformazione sociale. I genitori spingono i propri figli ad "imparare un mestiere", a cercare, fra le proposte formative, quella che appare come la più appetibile e la più spendibile sul mercato del lavoro. Nessuno si preoccupa di fornire al proprio figlio la capacità di leggere e interpretare il mondo e la possibilità di perseguire la propria umanità attraverso l'educazione.

All'interno di questi studi e di questi documenti si afferma l'esplicita intenzione di professionalizzare il sistema scolastico rendendolo più che mai adatto a rispondere alle esigenze di mercato: "la riforma dei sistemi di istruzione e formazione, aumentando la rispondenza degli stessi alle esigenze della società della conoscenza, rendendo l'istruzione e la formazione iniziali pertinenti ai fini dell'inserimento nel mercato del lavoro, aggiornando costantemente le competenze degli insegnanti, emanando provvedimenti volti ad aumentare l'accesso all'istruzione professionale iniziale e a quella universitaria; infine sviluppando potenziale umano nella ricerca e nell'innovazione attraverso studi postlaurea dei ricercatori e attività di rete fra università, centri di ricerca e imprese"¹¹¹.

Prima avevamo le tre I, adesso abbiamo addirittura le tre T: talento, tecnologia e *tolerance*, che – si afferma – sono alla base dei nuovi «territori» di successo dove la tecnologia è in realtà progresso tecnico legato alla ricerca, e la conoscenza entra direttamente nei processi di produzione. L'impresa è definita come organizzazione cognitiva, che apprende, ma trasforma anche le conoscenze acquisite e le fa diventare parte della sua missione e della sua identità.

¹¹¹ *Ibidem*, pag. 51

Lo stesso Berlinguer, che interviene insieme a Mariangela Bastico, viceministro protempore della Pubblica Istruzione e a Gianfelice Rocca, vicepresidente di Confindustria per l'Education, si schiera a favore del cosiddetto rapporto "cultura-professione" affermando che "domina un'idea di tecnicità non solo poco filologica (*technè* in greco conteneva tanta cultura), ma preweberiana, arcaica, e classista: siamo indietro di più di un secolo grazie all'«idealismo» nostrano. E gli stessi filoni marxisti più pregnanti – ad esempio Banfi e De Bartolomeis – sono stati nella stessa cultura di sinistra soppiantati dal tardo-gentilismo. Il rapporto cultura-professione, in tutta la sua gravidanza sia educativa che culturale, a dispetto di Weber, lo si è risolto nella assoluta separatezza dei due aspetti, oggi disastrosa anche per i suoi esiti educativi complessivi"¹¹².

Si arriva ad affermare che l'Italia ha avuto due geniali intuizioni nella sua politica scolastica: gli istituti tecnici e gli istituti professionali di Stato. Entrambi hanno risposto al fabbisogno professionale reale, specie nelle fasi di sviluppo economico.

Istituti tecnici e professionali avranno forse risposto al fabbisogno economico, ma non è questo che la scuola dovrebbe fare e il fatto che vengano definiti un "patrimonio educativo importante" è sconcertante.

Il rilancio di queste "strutture", progettato ed auspicato dal ministro Fioroni è stato avviato a seguito dell'entrata in vigore dell'articolo 13 della legge n. 40/2007, con il «Laboratorio dell'istruzione tecnica e professionale» apertosi il 15 e 16 maggio 2007 a Roma nella sede dell'Acquario Romano.

Possiamo leggere, nell'apertura dei lavori: "La strategia che abbiamo scelto è di andare verso un potenziamento e una valorizzazione di questo ambito all'interno del più generale ordinamento dell'istruzione secondaria superiore, perché siamo convinti che l'istruzione tecnica e professionale sia uno straordinario veicolo per garantire il diritto all'istruzione a tutti i ragazzi, tutti e non uno di meno, uno strumento per la realizzazione delle persone, per costruire il loro futuro, per offrire loro opportunità di mobilità sociale.

D'altro canto, riteniamo che l'istruzione tecnica e professionale sia uno straordinario volano per lo sviluppo economico e per la coesione sociale del nostro Paese"¹¹³.

¹¹² *Ibidem*, pag. 76

¹¹³ *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro* in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 115-116/2006, Tipografia Varese S.p.a, 2007

Si propone di ripristinare l'unitarietà dell'ordinamento della scuola superiore, compattando in un ordinamento unitario statale il liceo, la scuola tecnica e la scuola professionale: tre articolazioni di un unitario ordinamento statale.

Questa è stata la scelta, contenuta nel decreto Bersani sulle liberalizzazioni, che è diventato la legge 40/2007. Con la reintroduzione degli istituti tecnici e degli istituti professionali, si tratterà di mantenere e rafforzare l'identità della scuola tecnica e della scuola professionale; la scuola verrà articolata, pertanto, in sei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali.

Tale sarà l'articolazione del sistema della scuola superiore, che avrà carattere quinquennale, con un accesso diretto ai percorsi universitari e con l'accesso a un'offerta post-diploma, all'interno dell'ordinamento dell'istruzione, che è oggetto anch'essa di una innovata normativa, contenuta nella legge finanziaria e nella legge 40/2007.

3. La cosiddetta "invasione del generalismo"

Fra gli interventi e le questioni trattate all'interno degli Annali presi in considerazione ai fini della ricerca, emerge una questione di rilievo. Si lamenta, all'interno dell'istruzione secondaria in Italia, un'invasione di una cultura definita "generalista" che mal si sposerebbe con l'idea di formazione tecnica e specialistica portata avanti dalla riforma.

Perché questo tema della dimensione generalista diventa importante? Perché per 20 anni gli istituti tecnici hanno avuto un'espansione degli iscritti – fino al 60% – mentre i licei raggiungevano il 9%; ad un certo punto, invece, si è verificata un'inversione di tendenza. Si afferma che in parte questo avviene per l'incapacità delle famiglie di fare una scelta professionale immediata, preferendo piuttosto per i loro figli l'acquisizione di una buona cultura generale.

Si afferma che in una recente ricerca svolta a Torino si è chiesto ai diplomati dell'istruzione tecnica cosa ne avessero ricevuto di buono e la risposta sembra essere stata: «Una buona cultura generalista», mentre ci si sarebbe aspettati: «Una specializzazione».

Si parla, dunque, di una vera e propria "invasione del generalismo" nel nostro Paese, invasione che ha, chiaramente, creato dei danni, secondo il punto di vista dell'egemonia politica. Si afferma altresì che l'istituto tecnico, in quanto tale, è stato spogliato all'interno, da questa cultura generalista, da questa cultura della propensione a proseguire gli studi all'università, o da questa cultura dell'abbandono per andare a lavorare: "In Italia c'è un

patrimonio di istituti tecnici che hanno formato le persone che hanno costruito il dopoguerra italiano: l'Italia è stata fatta dai geometri, dai commercialisti, dai periti industriali. Gli ordini professionali in particolare sono stati dei corpi intermedi e la forza di questo Paese¹¹⁴.

Si afferma che la nostra è una società che vive di pluralismo imprenditoriale e sociale, una società nella quale gli istituti tecnici sono al centro, sono la spina dorsale, e questo è il dato di partenza. Le imprese sono impegnate in un grandissimo sforzo di competizione e il capitale umano può essere considerato un importantissimo alleato della scuola, la quale ha bisogno di “elementi emozionali” e non solo di elementi che riguardano il cervello.

È evidente che parlare di capitale umano e di forza lavoro non si addice alla scuola come luogo in cui perseguire un ideale educativo. La scuola viene snaturata di quelle che dovrebbero essere le sue finalità e i suoi obiettivi per divenire luogo di formazione.

Una formazione intesa come omologazione e adattamento che non ha nulla a che fare con l'educazione. Tale accanimento contro una presunta cultura generalista che sarebbe dannosa in quanto impedirebbe la specializzazione tecnica degli individui e quindi il loro ruolo predefinito all'interno della società non può portare a nulla.

Lo stesso Romano Prodi interviene sull'argomento chiarendo quale sarebbe il valore della scuola tecnica. Se reggiamo, come sistema Paese, è grazie a questi istituti, secondo il suo punto di vista. “La nostra industria meccanica, da sola, vale infatti 60 miliardi di euro. Una somma pari a quella del deficit energetico. Leggermente superiore al valore aggiunto di tutta l'industria farmaceutica dei 27 Paesi dell'UE. Nel secondo dopoguerra, la crescita e la diffusione sul territorio degli istituti tecnici ha contribuito in modo determinante allo sviluppo dei sistemi produttivi territoriali”¹¹⁵.

Questi istituti, si afferma, erano dotati allora di un'ampia autonomia didattica, organizzativa e gestionale, che consentiva loro di corrispondere “tempestivamente alle vocazioni del territorio”, di interpretare e sostenere le esigenze di innovazione delle imprese, stabilendo forti legami con le amministrazioni locali, il mondo del lavoro e delle professioni.

I consigli di amministrazione degli istituti erano il motore delle iniziative e dei progetti attraverso i quali l'istruzione tecnica riusciva ad essere al passo con i tempi e, anche, ad avere un ruolo propulsivo rispetto al cambiamento.

Si sottolinea insistentemente come, la cosa essenziale, sia la risposta pronta e tempestiva alle esigenze del territorio quando non si comprende invece che la risposta dovrebbe essere

¹¹⁴ *Ibidem*, pag. 19

¹¹⁵ *Ibidem*, pag. 53

alle esigenze degli individui che, in quanto tali, hanno l'esigenza di crescere e di acquisire gli strumenti per poterlo fare nel migliore dei modi.

La scuola non dovrebbe insegnare "cose" o tecniche, ma fornire un modo di pensare. Solo al termine di questo percorso, l'individuo che ha maturato autonomia di pensiero e capacità di interpretare il mondo può consapevolmente scegliere il proprio percorso di vita.

Non ci può essere professionalizzazione precoce e non ci può essere professionalizzazione all'interno della scuola.

Queste, invece, le direttive: "Gli istituti tecnici devono formare una figura professionale dotata di una solida preparazione tecnico-scientifica di base, con un'aumentata preparazione nell'area logico-matematica e informatica tale da consentire un uso consapevole dei software relativi alla progettazione e alla simulazione, che tanto contribuiscono allo sviluppo della creatività e ad acquisire quell'elasticità mentale e attitudine al cambiamento oggi di così vitale importanza nel mondo del lavoro. Essenziale è poi una conoscenza della lingua inglese tale da consentire una certa confidenza nella lettura di un manuale tecnico e di esprimersi in modo essenziale nel linguaggio parlato, sia in contesto tecnico che nelle relazioni interpersonali. Resta imprescindibile una padronanza della lingua italiana, soprattutto riguardo alla comprensione di un testo scritto.

Gli istituti professionali devono puntare maggiormente a una figura in grado di svolgere le operazioni tecniche di base e orientata principalmente alla sicurezza, al risparmio energetico e, più in generale, all'applicazione delle normative che governano la vita in azienda"¹¹⁶.

Leggere che l'istruzione professionale ha la *mission*, oltre che di fornire una formazione generale in ambito culturale e civile, di garantire una preparazione spendibile sul mercato, anche senza ulteriori percorsi di studio conferma non solo la propensione, nel sistema scolastico, verso un concetto di formazione come mero adattamento e pronta risposta, ma anche l'assoluta mancanza del concetto di educazione.

Anche l'auspicata alternanza scuola-lavoro, vista come necessario ponte fra formazione e mercato del lavoro, diviene inconcepibile all'interno del paradigma educativo. Ma si parla sempre e comunque di adattamento, di crescita e di mobilità sociale, piuttosto che di crescita individuale. Si preferisce l'idea di creare automi iper specializzati, piuttosto che esseri umani in grado di scegliere e, potenzialmente, anche di ribellarsi.

I percorsi di istruzione tecnica e di istruzione professionale devono, ciascuno per il suo livello, consentire agli allievi di conseguire, mediante la conoscenza di contenuti specifici,

¹¹⁶ *Ibidem*, pag. 54

riferibili a una pluralità di aree del sapere, competenze ben strutturate ed articolate idonee all'inserimento nel mondo della produzione.

Nell'istruzione tecnica e nell'istruzione professionale il processo di acquisizione di conoscenze e competenze si sostanzia attraverso strategie formative, pur diversificate nei due sistemi, che meglio collegano l'imparare al fare quali: l'alternanza scuola lavoro, l'attività di laboratorio, il progetto (che sviluppa insieme creatività e responsabilità di risultato), il lavorare su problemi, la ricerca attiva delle informazioni e la loro autonoma rielaborazione. L'allievo formato nei percorsi dell'istruzione professionale sarà in grado di svolgere lavoro tecnico, che può comportare gradi di autonomia e responsabilità rispetto ad attività di programmazione o coordinamento, esercitando una attività ben definita con la capacità di utilizzare i relativi strumenti e tecniche.

Si tratta di una programmazione: così come si programmano e si progettano imprese e interventi all'interno del mercato del lavoro si progettano individui formati ad essere ciò di cui si ha bisogno.

Nessuna progettazione estrinseca, invece, dovrebbe appartenere alla scuola, nessun adattamento a esigenze esterne, ma solo il perseguimento dell'ideale educativo.

“Occorre superare la logica per cui solo lo studio di certe discipline curricolari è espressione di vera cultura e istruzione; la sfida è quella di sanare la dicotomia ancor oggi esistente tra teoria e tecnica e utilizzare in modo adeguato le discipline più professionalizzanti facendole diventare occasioni di trasmissione non solo di tecniche, ma di cultura in senso più ampio. Occorre riconoscere al lavoro dignità culturale, cioè quella intelligenza del reale che, dando forma alla creatività dell'uomo e delle sue mani, è capace di produrre cultura. Occorre in definitiva abbandonare la prospettiva di liceizzazione cui sono stati negli anni soggetti gli istituti tecnici e professionali per una più efficace proposta, specie nei confronti dei giovani di oggi, che punta a fare della cultura del lavoro l'ambito entro cui svolgere apprendimenti reali in grado di formare ad un tempo la persona, il cittadino ed il professionista”¹¹⁷.

In realtà non si possono mischiare cultura e lavoro o, peggio ancora, trasformare la cultura in cultura del lavoro in modo da formare i giovani alla realtà circostante solo in base alle contingenze del momento. Oltretutto è evidente che la realtà circostante e, in special modo quella tecnologica e lavorativa, cambia ad una velocità impressionante, per cui preparare

¹¹⁷ *Ibidem*, pag. 98

gli individui ad un contesto che è comunque destinato a mutare significa creare un futuro dall'ottica limitata e limitante.

L'educazione, invece, trova le sue finalità al proprio interno rendendo l'uomo capace di trovare dentro se stesso le proprie risposte reagendo nel migliore dei modi agli stimoli che lo circondano, siano essi lavorativi o sociali.

Si legge solo ed esclusivamente dei fabbisogni formativi della società, e del mondo del lavoro e delle professioni, dell'attualità e della necessità della formazione tecnica, sottolineando come gli Istituti tecnici debbano formare la classe di lavoratori intermedia: quella classe di lavoratori indispensabile in ogni settore produttivo.

Non solo: gli Istituti Tecnici per poter essere attuali nel terzo millennio devono rispondere a delle ben precise esigenze strategiche imposte dalle regole di mercato.

Esigenze "strategiche", vere e proprie strategie di mercato mirate sempre e comunque all'arricchimento del Paese e della classe dirigente, "fabbisogni" della società e dell'economia, ma mai esigenze dell'individuo.

Si continuano a confondere educazione e formazione ponendo la seconda come unico obiettivo della scuola senza considerare le conseguenze di una tale scelta.

Dato il rapporto di prevaricazione che da sempre intercorre fra Pedagogia e Politica, non ci si stupisce più di tanto: la scuola, in quanto centrale operativa del sistema formativo e luogo per eccellenza in cui si dovrebbe perseguire sistematicamente l'ideale formativo, viene ridotta a strumento della politica, asservita, come gli individui che si trova costretta a forgiare, a ideologie che non le appartengono e che non dovrebbero appartenere.

Quando si parla di scuola, educazione e formazione, si parla necessariamente di un percorso di vita che accompagna l'individuo per tutta l'esistenza: non si può parlare di prodotti o di competenze misurabili o precostituite.

Anche la proposta di riforma del ministro Fioroni, invece, al di là delle buone intenzioni che la metafora del cacciavite vuole esprimere, si spinge sempre e comunque su un livello di formazione mirata alla più evidente conformazione sociale.

Per concludere, infatti, leggiamo che "definire la *mission* di una qualsiasi scuola equivale a *definire il suo prodotto*: il prodotto è l'insieme di competenze che uno studente ha acquisito ed è in grado di attivare. Più specificamente, la descrizione del prodotto di un indirizzo dovrebbe comprendere i compiti che chi termina un percorso è in grado di svolgere e le competenze che deve possedere a questo scopo. La definizione dei profili in uscita – necessariamente collegata alla domanda del mercato del lavoro – è uno strumento centrale sia

per il sistema sia per il singolo istituto, contraddistingue i diplomati degli Istituti tecnici da quelli degli Istituti professionali statali (per tipo e livello di padronanza) ed è attualmente uno dei punti più problematici”¹¹⁸.

Evidentemente la definizione del “prodotto” e dei “profili in uscita” prende il sopravvento sull’idea di educazione propendendo per un’idea di formazione mirata essenzialmente a soddisfare la domanda di crescita del Paese.

Che cosa significhi soddisfare, invece, la domanda di crescita insita in ogni individuo evidentemente non interessa.

¹¹⁸ *Ibidem*, pag. 169

4. *La Riforma Gelmini*

Le Riforme analizzate fino a questo momento hanno fornito prove evidenti che, non solo il concetto di educazione è prevaricato da quello di formazione, ma che, spesso, è totalmente assente. Di più: possiamo dire che le riforme prese in considerazione si sono rivelate inutili, se non dannose. E questo non accade perché non ci sia l'urgente necessità di riformare il sistema scolastico, ma perché manca totalmente un'idea di scuola.

Oltre a questo, ciò che impedisce alla scuola di raggiungere quel cambiamento fortemente auspicato, e che non sia solo di facciata, è la totale mancanza di considerazione nei confronti di coloro che la scuola la fanno letteralmente, ovvero gli insegnanti.

L'ultima riforma che ci si accinge ad analizzare, cioè la riforma dell'on. Gelmini, colpisce a morte proprio la formazione degli insegnanti, che dovrebbe invece essere curata in maniera dettagliata per poter auspicare un cambiamento degno di nota.

La scuola può essere davvero riformata innanzitutto partendo da un'idea chiara e distinta di educazione e, in secondo luogo, formando nel migliore dei modi gli insegnanti; cosa che il ministro Gelmini non solo non ha preso in considerazione, ma ha abbattuto definitivamente chiudendo la Scuola di Specializzazione degli Insegnanti Secondari.

Regnano sovrani, nel progetto di riforma, concetti quali quelli di competitività e meritocrazia; non ci sono accenni alla Lifelong Education e al sistema formativo integrato; si parla di scuola come di un'azienda in grado di confezionare un'istruzione ad hoc; si taglia a più non posso sull'organico dei docenti, sulle sedi scolastiche, sul monte orario, sui servizi bus e mensa e sulla qualità della didattica; si tagliano i finanziamenti alla scuola pubblica, alla scuola di tutti, per trasferirli alla scuola privata.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, tutte le indicazioni provengono dall'articolo 5 del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, con cui si stabiliscono l'orario e le discipline da insegnare.

Come nel caso della scuola primaria, si assiste ad una riduzione del tempo pieno e dell'orario di insegnamento, soprattutto delle materie letterarie: dalle 11 ore previste per italiano, storia e geografia, si passa a 9 per le stesse materie, con l'aggiunta dell'insegnamento di "cittadinanza e costituzione" e di un'ora settimanale di "approfondimento". Le 6 ore dedicate a matematica e scienze rimangono invece inalterate.

L'idea di scuola che trapela dalla riforma dell'on. Gelmini è quella di una scuola lontana anni luce dal concetto di educazione: sembra, piuttosto, volta al contenimento di qualsiasi forma di crescita e di trasformazione.

Si mantiene, come da tradizione, il cosiddetto doppio canale formativo, col ridimensionamento del sistema dei licei e dell'istruzione tecnica e professionale, impoverendo, a livello didattico, entrambi.

I nuovi programmi vengono pubblicati sul sito del Miur solo a maggio del 2010, mentre le direttive per gli istituti tecnici e professionali arrivano alla pubblicazione a luglio del 2010. Questi programmi appaiono incentrati essenzialmente sui contenuti, sono prescrittivi e lasciano poca libertà ai docenti fissando obiettivi generici e poco argomentati.

L'impostazione è chiaramente storicistica, basti osservare le indicazioni riguardanti la Pedagogia, non più disciplina a sé stante, ma solo una delle Scienze umane: ci si limita ad indicare autori, correnti e istituzioni da studiare dall'antichità ai giorni nostri, senza considerare gli aspetti epistemologici.

Il rigore nel ripristinare il voto in condotta e la divisa scolastica (punti già toccati anche dal ministro Fioroni), seppur non completamente negativo come aspetto, non fa che tentare di rappezzare gravi fenomeni quali la mancanza di disciplina e l'irrequietezza dei giovani, senza però cercare di arrivare alle fondamenta del problema con tutte le sue motivazioni.

Senza un progetto educativo di partenza, e senza un'idea chiara di educazione, infatti, questi provvedimenti appaiono come meri "abbellimenti", che a poco servono se non a creare consenso nell'opinione pubblica.

Come anticipato, inoltre, si va a colpire il cuore della scuola attaccando la figura dell'insegnante e la sua professionalità, da una parte con il ritorno alla "maestra unica", che riporta la scuola primaria italiana, da sempre ai primi posti in Europa, indietro di almeno 50 anni, dall'altra con la sospensione della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

L'insegnante "tuttologo" nella scuola primaria non ha più ragione d'essere in un'epoca come quella contemporanea in cui i bambini, già bombardati di stimoli sin dalla scuola dell'infanzia e nel contesto familiare, presentano delle necessità educative che richiedono una preparazione, da parte degli insegnanti, superiore sia a livello disciplinare, sia nel contesto delle Scienze dell'educazione.

Per avere un quadro più completo della riforma bisogna però rifarsi alla legge 133/2008, che contiene tre articoli sull'organizzazione della scuola: 15, 64 e 66.

L'articolo 15 riguarda la trasformazione del libro di testo in un supporto on line, che dovrebbe sostituire del tutto il tradizionale libro di testo e l'articolo 66 è dedicato a questioni di *turn over*, sulla riduzione del personale e sui pensionamenti dopo 40 anni di servizio.

Il punto focale è contenuto nell'articolo 64, che si sviluppa in 13 punti fondamentali tesi a indicare le linee di orientamento per la scuola del futuro.

Si tratta, in primis, di operare tagli di ogni genere, dai finanziamenti al personale (con una riduzione del 17%), di operare una revisione dei criteri di formazione delle classi e un accresciuto rapporto numerico tra insegnanti e alunni. Si suggerisce la chiusura delle scuole nei piccoli centri e una rimodulazione dell'organizzazione didattica della scuola primaria con conseguente riduzione dell'orario, delle attività e del personale.

Si ipotizza una ridefinizione dei curricula, ma senza chiare indicazioni, se non quelle sul ridimensionamento della presenza del latino, dell'incentivo ai saperi informatici, dell'idea di insegnare una materia in lingua inglese.

Ridefinire i curricula significa dover prendere in considerazione anche l'aspetto della formazione iniziale dei docenti e l'accorpamento delle classi di concorso attuali in nuovi raggruppamenti disciplinari: si lascia intendere, in questo modo, che ai professori potrà essere richiesto di insegnare contemporaneamente materie disparate non tenendo in debito conto la specificità dei singoli saperi.

Si intende, inoltre, ridefinire i Centri Territoriali Permanenti e istituire un Comitato nazionale di monitoraggio che vada a soddisfare l'esigenza di valutazione periodica e continua già espressa dal ministro Fioroni e ridimensionare l'obbligo scolastico.

Le indicazioni, insomma, sono alquanto fumose, ma è invece molto chiaro il principio guida della riforma, ovvero l'urgenza di risparmiare.

La mancanza del *principium educationis* è evidente: ancora una volta la scuola viene presa in considerazione come impresa al servizio delle esigenze politiche, economiche e sociali. Nessuna idea di educazione è rintracciabile all'interno della riforma Gelmini, e forse neanche l'idea di formazione è presa in considerazione. L'unica preoccupazione, al di là del consenso pubblico, è quella di risparmiare, senza chiedersi se sia lecito o meno risparmiare sul capitale umano.

“Si tratta di una scuola pensata prima di tutto come un servizio sociale che, al pari di altri servizi, dai trasporti alla sanità, deve solo parzialmente gravare sulle casse dello Stato per cercare sostegno nel privato. L'esigenza del risparmio, dettata dalla situazione dei conti pubblici, impone alle scuole (autonome) di cercare finanziamenti altrove e ai cittadini di

pagare attività o servizi aggiuntivi, che pure alla scuola competono o dovrebbero competere, in questo modo, la pubblicità e la laicità della scuola – intesa non come indifferenza ai valori, ma come accoglienza d’istanze valoriali diverse, come attenzione ai diversi e come luogo in cui è possibile l’esercizio continuo del dubbio e del dialogo – vengono colpite”¹¹⁹. La stessa universalità dell’educazione viene messa in discussione: da una parte, con la limitazione dell’obbligo scolastico, dall’altra con la ridefinizione dei centri per l’educazione in età adulta, delle classi, dei curricula e dell’orario scolastico.

Una scuola portata a questi livelli di povertà, sia materiale che culturale, non può certamente essere la scuola del paradigma educativo; l’insegnante stesso, che ne costituisce il centro propulsore, non è più messo nella condizione di perseguire l’ideale di scuolità poiché gli viene sottratta la possibilità di una formazione professionale di profilo alto e perché i cambiamenti annunciati nella definizione delle classi di abilitazioni non possono che creare confusione e spaesamento laddove non ce n’era affatto bisogno.

Dalle proposte del ministro Berlinguer, per concludere con la devastante riforma Gelmini, si può sottolineare come le proposte avanzate siano state solo apparentemente riformatrici e, di fatto, restauratrici del passato. L’on. Gelmini porta il sistema scolastico al culmine di questo processo che, da un lato si basa sulla privatizzazione, dall’altro modifica l’asse culturale spostandolo da una dimensione storico-filosofica (gentiliana) a una tecnico-tecnologica rispondente alle esigenze socio-economiche.

¹¹⁹ L. Bellatalla, *op. cit.*, pag. 144

Cap. 5

Concludendo: esiste l'educazione nel sistema scolastico italiano?

*La formazione dell'uomo e della donna
senza nessuna accezione particolare,
senza alcun legame con le esigenze del transeunte,
insomma dell'individuo universale
che è finalità propria dell'educazione e della scuola,
così come la visione prospettica
e quella carica utopica di tensione verso il superfluo
che le anima e che possono sollecitare
la dimensione politica a superare le secche del puro tatticismo,
vengono del tutto prevaricate
(G. Genovesi)*

Il percorso di ricerca che è stato portato avanti fino a questo punto è stato teso ad indagare, nell'ambito della Scienza dell'educazione e della scuola, i due concetti di educazione e formazione. Questi due termini sono stati visti, in una prima parte, a livello etimologico con lo scopo di comprendere, in un periodo che va dagli anni Settanta ad oggi, quale sia la visione e la definizione di questi concetti sia nel linguaggio e nel senso comune, sia in quello specialistico e degli "addetti ai lavori".

Ciò che maggiormente si sottolinea è l'esistenza di una labile linea di demarcazione fra educazione e formazione che, spesso, li porta ad una pericolosa contaminazione in quanto usati, nella maggior parte dei casi, come sinonimi.

Il settore della formazione, però, come si vuole dimostrare nel presente lavoro, suffragato dai contributi degli studiosi che operano in questo ambito, non coincide con quello dell'educazione: essi, certo, condividono una stretta interazione, ma non si identificano, né dovrebbero farlo, soprattutto quando, dall'ambito teorico e ideale, si passa alla messa in pratica dei modelli nel contesto della scuola.

Proprio l'ambito della scuola, in un rapporto di triangolazione imprescindibile con il concetto di educazione e con la Pedagogia, diviene il cardine e il banco di prova di questo la-

voro, instaurando quella imprescindibile relazione con la politica, attraverso le riforme del sistema scolastico, e con il concetto di formazione.

Il punto di partenza del progetto di ricerca, al di là di auspicare una maggiore chiarezza etimologica e di significato, era altresì quello di portare in evidenza la presenza o meno dell'ideale educativo all'interno del concetto di scuola presente in Italia e analizzabile attraverso le riforme. Si trattava di ricercare, nelle stesse, la predominanza dell'idea di formazione a scapito di quella di educazione, ipotizzandone le conseguenze.

Possiamo dire che educazione e scuola vengono naturalmente messe in atto da una società per permettere la propria sopravvivenza e per perpetuarsi, trasmettendo norme e tecniche di sopravvivenza alle nuove generazioni.

Questa diffusione, tuttavia, può essere suddivisa in due tipologie: nelle norme, che sono basilari e sono per tutti, e nelle tecniche, che si differenziano, da sempre, in base al ceto.

Tale suddivisione della dimensione educativa, da un lato, e di quella istruttiva, dall'altro, si manifesta chiaramente nelle scelte politiche e nel sistema scolastico. Basti pensare che, da sempre, il percorso educativo per eccellenza, ovvero il ginnasio.liceo, è un percorso d'élite, destinato alle classi egemoni.

Per quanto riguarda, invece, il popolo, ecco che subentra quel concetto di formazione come modellamento del comportamento sociale e di interiorizzazione delle regole, di saperi pratici e non di strategie mentali.

Il sistema scolastico italiano analizzato attraverso le riforme, appare come un servizio al servizio dello Stato per raggiungere fini che sono estrinseci e che non gli appartengono: la scuola è e rimane un *instrumentum regni*, dal periodo liberale e fascista fino ad oggi, nonostante (o proprio grazie a) i numerosi tentativi di riforma.

Queste ultime, in effetti, dai Decreti delegati fino alla Riforma Gelmini, si propongono solo come apparenti innovazioni, con poche luci e molte ombre.

Il problema sotteso al sistema scolastico italiano e, soprattutto, la grave mancanza di coloro che dovrebbero riformare questo sistema, è la carenza, o meglio, l'assoluta inesistenza, di una concezione chiara e distinta di educazione e di scuola come entità distinte, e non come meri accessori della politica e dell'economia.

I cambiamenti descritti in queste pagine, in effetti, sono cambiamenti superficiali, "riverniciature" che non cambiano le strutture e le modalità più profonde, poiché si tenta di raggiungere solo quanto è raggiungibile, mentre la spinta ideale dell'educazione dovrebbe

portare ad una tensione tale da tentare di raggiungere anche ciò che ancora non c'è, ma sarebbe auspicabile che ci fosse.

La scuola secondaria, in particolare, che più è stata presa in considerazione per la sua peculiarità di doppio canale formativo, si pone come scuola dei saperi e delle competenze: scuola di cultura per coloro i quali andranno all'università, scuola tecnica per chi, invece, entrerà nel mercato del lavoro.

Le distinzioni sociali ed economiche e l'ingerenza delle egemonie politiche hanno mantenuto questo doppio canale, facendo sì che la scuola secondaria venga da sempre considerata come un semplice ponte fra due momenti distinti, quando invece dovrebbe essere una scuola in cui ogni singolo individuo viene portato attivamente alla costruzione autonoma del percorso intellettuale e della ricchezza culturale.

In virtù di tutto ciò, questa scuola dovrebbe essere unitaria e obbligatoria e la formazione professionale dovrebbe avvenire solo dopo di essa, senza localismi o particolarismi, per far sì che ogni studente sia portato ad essere un cittadino del mondo e un eterno adolescente dal punto di vista educativo.

Ciò che trapela da questi progetti di riforma è la convinzione che si possa fare a meno dell'educazione e che sia sufficiente potersi avvalere di un'istruzione e di una formazione professionale. Questo accade perché un individuo educato secondo i principi della Scienza dell'educazione è un individuo potenzialmente pericoloso: si preferisce mantenere il popolo fuori da qualsiasi avventura intellettuale, nell'alveo dell'obbedienza e nel timore dell'autorità, creando adattamento, quieto vivere, pigrizia mentale.

Ciò che si ha, nella scuola italiana, non è altro che un surrogato dell'educazione: abbiamo l'istruzione, abbiamo l'insegnamento delle buone maniere, abbiamo l'indottrinamento, abbiamo la formazione professionale.

La scuola dell'ideale educativo, invece, non dovrebbe limitarsi a insegnare contenuti o comportamenti ma dovrebbe perseguire ciò che ancora non c'è. Dovrebbe essere permeata di quella tensione ideale che costringe ogni individuo a cercare e a dare il meglio di sé ricercando il proprio limite, nella piena e totale libertà derivata dal suo essere cittadino del mondo e nella piena coscienza di possedere degli strumenti che gli permettono di interpretare il mondo e di farlo suo, senza asservimenti sociali o politici.

Il fine dell'educazione non dovrebbe cambiare, tantomeno per esigenze politiche o economiche. La scuola non dovrebbe strumentalizzare, ma rendere liberi. Invece essa forma in-

dividui incapaci di elaborare finalità diverse da quelle strumentali che gli vengono fornite e da quegli strumenti che si illudono di possedere e dai quali, al contrario, sono posseduti. La scuola dell'ideale educativo dovrebbe insegnare idee, più che concetti, insegnare ad essere, più che ad adattarsi.

Bibliografia

- Pontificio Ateneo Salesiano, *Dizionario enciclopedico di Pedagogia*, Torino, SAIE, 1958
- R. Tisato, *Pedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1972
- S. Battaglia, *Grande dizionario della lingua italiana*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, 1972
- L. Volpicelli, G. Calandra, *Lessico delle Scienze dell'educazione*, Milano, Casa editrice Dr. Francesco Vallardi Società editrice libraria Spa, 1978
- M. Laeng, *Lessico pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978
- P. Bertolini, *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Milano, Bruno Mondadori, 1980
- G. Flores D'Arcais, *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Milano, Paoline, 1980
- Alberto Alberti, *Dizionario di Didattica*, Roma, Editori riuniti, 1980
- G. Flores d'Arcais, *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982
- M. Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, vol. III, Brescia, Editrice La scuola, 1989
- F. Palazzi, G. Folena, *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Loescher editore, 1992
- G. Devoto e G. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1995
- Enzo Fresolone (a cura di), *Dizionario della scuola di Base e di Orientamento*, materna, elementare e media, Napoli, Esselibri Simone, 1997
- P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli editore S.p.a, 1996
- C. Guasco (a cura di), *Roma, 1995. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica istruzione. Liceità e sperimentazione*, Firenze, Le Monnier, 1996
- Carlo Nanni, Guglielmo Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Facoltà di Scienze dell'educazione Università pontificia salesiana, Elle Di Ci-Editrice 1997
- G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998
- B. Vertecchi (a cura di), *La didattica: parole e idee, dizionario di didattica*, Paravia, Scriptorium, 1999
- G. Genovesi, *Lessico per la scuola, Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, Torino, UTET, 2001

R. Fadda, *Sentieri della formazione*, la formatività umana tra azione ed evento, Roma, Armando editore, 2002

L. Galliani, (a cura di), *Educazione versus formazione, Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 2003

S. Abate, D. Barone, P. Barone, A. Loritto, O. Ruscica, E. Soccavo, *Dizionario concettuale, psicologia, pedagogia, didattica, ordinamenti, legislazione scolastica*, Napoli, ADIER-RE editrice, 2004

L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004

Enciclopedia filosofica Bompiani; fondaz. Centro studi filosofici di Gallarate; RCS libri Spa, 2006

L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 115-116/2006, Tipografia Varese S.p.a, 2007

Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici e gli istituti professionali come scuole dell'innovazione, in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 120-121/2007, Tipografia Varese S.p.a, 2007

G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla scienza dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008

G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di politica scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2009

L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009

D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009

L. Bellatalla, *Scuola secondaria, struttura e saperi*, Trento, Erickson, 2010
Ricerche pedagogiche n. 176-177, *Sistema formativo e riforma Gelmini*, Anno XLIV, luglio-dicembre 2010

M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011

S. Angori, *Formazione continua, strumento di cittadinanza*, Milano, Francoangeli, 2012

G. Genovesi, *Principium educationis*, un valore disatteso nella civiltà occidentale, Roma, Anicia, 2012

L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità, figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013